Kış 2024 Yıl 53 Sayı 241

MİLLÎ EĞİTİM

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

Kış / Winter 2024 • **Yıl** / Year: 53 • **Sayı** / Number: **241**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni
General Publishing Director
Doç. Dr. Ömür Fatih KARAKULLUKÇU
Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni
Publishing Director
Habip SALBAŞ
Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü
Chief Editor
Hakkı USLU

Yayın Kurulu
Editorial Board
Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem POLAT (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Başeditör
Editor in Chief
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Editörler
Editors
Hakkı USLU
Melek GEREK
Nurcan ŞEN

Ön İnceleme Komisyonu
Pre-evalution Board
Hakkı USLU
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Melek GEREK

İngilizce Danışmanı
English Adviser
Nurcan ŞEN

Kapak Tasarımı
Cover Design
Berat YURTALAN

Dizgi
Typesetting-Composition
Pınar BALKIŞ

Adres
Address
Millî Eğitim Bakanlığı
Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
Publications of Ministry of National Education
9210

Süreli Yayınlar Dizisi
Periodicals Series
373

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 500 adet basılmıştır.
The journal was printed as 500 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Beyhan ZABUN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hilal GÜLKILIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya GÜR	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Murat BİLGE	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi GÖKYER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet SAYLIK	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Burhan BARAN	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ASLAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Coşkun ERDAĞ	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan ŞEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Esra KABATAŞ MEMİŞ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk MANAV	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan ÖZCAN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim SARI	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇELİK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ŞANVER	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Merve MÜLDÜR	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Muamber YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa OTRAR	Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Selcan KİLİS	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Şarika BERBER	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Taha YAZAR	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep AYDEMİR	Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi	Aslı YURTTAŞ	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bircan EYÜP (2)	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Çiğdem Nilüfer UMAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Dilek EROĞLU UZUN	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Elif GÜVEN DEMİR	Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi	Elmas GÜN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Güliz KAYMAKCI	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Gülsüm GÖK	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hale YETİM	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Malik DURMAZ	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Mehtap SOLAK SAĞLAM	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Nüket AFAT	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Özlem OKTAY	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Sema Müge ÖZDEMİRAY	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga KARGIN	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Yahya Han ERBAŞ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93** *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

1. Evaluation of the Usability of Social Media in Education in Türkiye with Machine Learning / *Türkiye'de Sosyal Medyanın Eğitimde Kullanılabilirliğinin Makine Öğrenmesi ile Değerlendirilmesi* • Alaattin PARLAKKILIÇ **9**

2. Planetaryum Araştırmalarının Eğilimleri: Bir Bibliyometrik Analiz / *Trends in Planetarium Research: A Bibliometric Analysis* • Şeyma ULUKÖK YILDIRIM **31**

3. Examination of Reference Value Preferences in Theses Prepared on the Existence of Values / *Değerlerin Varlığı Üzerine Hazırlanan Tezlerde Referans Değer Tercihlerinin İncelenmesi* • Gökçe DEMİRYÜREK **57**

4. Okullardaki İş Ahlâkı ile Kurumsal İtibar İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracı Rolü / *The Madiating Role of Organizational Identification in the Relationship between Work Ethics and Corporate Reputation in Schools* • Ömer Faruk AK, Mehmet Hilmi KOÇ **77**

5. Eğitim Alanında Uygulanan Dürtme Yöntemlerinin Etkinliği: Meta-Analiz Çalışması / *The Effectiveness of Nudge Methods in Education: A Meta-Analysis Study* İsmail • Tolga KAYA, Munise Tuba AKTAŞ **99**

6. Öğretmen Adaylarının Rasyonel Sayılara İlişkin Zihin Haritaları: Pirie-Kieren Teorisi / *Pre-service Teachers' Mind Maps on Rational Numbers: Pirie-Kieren Theory* • Sare ŞENGÜL, Büşra KIRAL DEMİR **133**

7. II. Meşrutiyet Döneminde Mesleki Okullara Örnek Evkaf Mektebi / *An Example of Vocational Schools in Second Constitutional Era: Evkaf School* • Mehmet Ali DURAN, Miyase KOYUNCU KAYA **165**

8. Okul-İşletme İş Birliği Kapsamında Giyim Üretim Teknolojisi Öğretmenlerinin İşletmelerden Beklentileri / *The Expectations of Clothing Production Technology Teachers from Businesses within the Scope of School-Business Cooperation* • Yavuz Ercan GÜL, Emine ERİŞ **183**

9. Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yöneticileri Tarafından Güçlendirilmesi / *Empowerment of Teachers Working in Special Education Schools by School Administrators* • Bilgen KIRAL, Pınar ARSLAN **209**

10. Bilim ve Sanat Merkezleri Müzik Öğretmenlerinin Müzik Yeteneğinin Tanılanması ve Bunun Öğretim Süreçleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri / *Science and Art Centers Music Teachers' Views Regarding the Diagnosis of Musical Talent and its Effects on Their Teaching Processes* • Belgin BAĞRIAÇIK, Altay EREN, Ahmet Serkan ECE..... **241**

11. Sekiz Haftalık Goalball Antrenmanlarının, Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Reaksiyon Zamanı ve Dikkat Performansları Üzerine Etkisi / *The effects of Eight Weeks Goalball Training on the Reaction Time and Attention Performance of Typically Developing Children* • Gonca İNCE **277**

12. Uzaktan Eğitimde Basit Malzemelerle Yapılan Ev Deneylerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Öğrenme Motivasyonuna Etkisi: Işık Ünitesi / *The Effect of Home Experiments with Simple Materials on Science Process Skills and Motivation in Distance Education: Light Unit* • Arzu ASA, Sevgül ÇALIŞ..... **297**

13. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersine Özgü Akademik Risk Alma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / *Primary School Social Studies Academic Risk-Taking Scale: Validity and Reliability Study* • Mehmet Akif İNESİ, Adem SEZER **331**

14. Eleştirel Görsel Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler: Eleştirel Görsel Okuma Etkinlikleri (EGOET) / *Suggestions for Developing Critical Visual Reading Skills: Critical Visual Reading Activities (EGOET)* • Şükrü ÖZEN, Zekerya BATUR..... **345**

15. Abay'ın Çocuk Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin Kazakistan'ın Eğitim Politikalarına Yansımaları / *Reflections of Abay's Views on Child Education on Kazakhstan Education Policies* • Zhanakul SAMETOVA..... **397**

16. Okuma Tiyatrosu Yöntemi ile İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi / *Developing Reading Skills of Primary School First Grade Students with Reading Theater Method* • Muhammet SÖNMEZ, Ömer TOKGÖZ..... **409**

17. Tipik Gelişim Gösteren 36-71 Ay Arasındaki Çocukların Adlandırdığı Sözcük Türlerinin Belirlenmesi ve Hata Analizi / *Determining the Word Types Named by 36 -71 months old Typically Developing Children and Error Analysis in Naming* • İlknur MAVİŞ, A. Müge TUNÇER, Semra SELVİ BALO **429**

18. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının K12 Beceriler Çerçevesi'nde Belirlenen Dinleme/ İzleme Alan Becerilerine Göre İncelenmesi / *Examination of Secondary School Turkish Textbooks According to Listening/Monitoring Field Skills Determined within the Framework of K12 Skills* • Gülten SAKARYA ERKEK, Kadir DURU..... **453**

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

19. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Türkçe Alan Becerileri / *Turkish Field Skills in the Context of K12 Skills Framework: Turkiye Holistic Model* • Yusuf POLAT, Kemalettin DENİZ, Kamil KURTUL **473**

20. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli: Okuryazarlık Becerileri / *K12 Skills Framework Holistic Model of Türkiye: Literacy Skills* • Recep KAHRAMANOĞLU, Dilek ALTUN, Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU..... **499**

21. Abdüktif Düşünmenin K12 Beceri Geliştirme Sürecindeki Rolü: Matematik Dersi Örneği / *The Role of Abductive Thinking in K12 Skill Development Process: Example of Mathematics Lesson* • İlker CIRIK, Tuba AKPOLAT **519**

22. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Kapsamında Ortaöğretim Felsefe Grubu Alan Becerileri / *Field Skills for Secondary Education Philosophy and Related Fields within the Content of Türkiye Holistic Model for K12 Skills Framework* • Ekrem Ziya DUMAN, Sibel KADIOĞLU, Mehmet PARMAKSIZ, Funda BULUT, Esra AKMAN, Begüm ŞİŞMAN, Gözde UYSAL, Levent AKKAYA, Öznur ATEŞOCAK..... **543**

23. Çokkültürlü Bilim Eğitimi: Türkiye'de Fen Bilimleri Öğretimi İçin Bir Gereklilik / *Multicultural Science Education: A Necessity for Science Teaching in Türkiye* •
M. Bahadır AKTAN..... **571**

24. Din Eğitiminde Denetim: Malta Mariam AlBatool School Örneği ve Türkiye`deki Denetim Uygulamaları ile Karşılaştırılması / *Supervision in Religious Education: The Example of Malta Mariam AlBatool School and Comparison with Supervision Practices in Türkiye* • Mehmet Zeki GÖKSU **591**

25. Erken Çocukluk Döneminde Özel Yeteneğin Tanılanmasına İlişkin Eleştirel Değerlendirme / *A Critical Evaluation of Identification of Giftedness in Early Childhood* • Nilgün KİRİŞÇİ, Şule DEMİREL DİNGEÇ **613**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education* **635**

Evaluation of the Usability of Social Media in Education in Türkiye with Machine Learning

RESEARCH ARTICLES

Alaattin PARLAKKILIÇ[1]

1 Prof. Dr., Ufuk University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Management Information Systems, alaattin.parlakkilic@ufuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6834-6839.

Gönderilme Tarihi: 03.10.2022 Kabul Tarihi: 29.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1130902

Atıf: "Parlakkılıç, A. (2024). Evaluation of the usability of social media in education in Türkiye with machine learning. *Millî Eğitim*, *53* (241), 9-30. DOI: 10.37669/milliegitim.1130902"

Abstract

This study aims to examine university students' views on the usability of social media in education in Türkiye with machine learning. A five-point Likert scale questionnaire was used for demographics and the usability of social media in terms of ease of learning, effectiveness, memorability, fault tolerance, and satisfaction to university students. The results were analyzed by machine learning. It was determined that participants of 34.6% to use Facebook, 36.2% to use Twitter, 90% to use Instagram, 10.8% to use Linkedin, and 93.8% to use YouTube. The participants error tolerance varies for Twitter, other factors have no bearing on the usability dimension. At the end of the research, the usability of Youtube was rated 3.44 (68.8%), that of Twitter 3.45 (69.0%), Facebook 3.44 (68.8%), Instagram 3.42 (68.4%), and LinkedIn 3.32 (66.4%). 3.42 (68.4%) was the overall usability score for social media platforms. Social metworks usability is just above 68 on the System Usability Scale, which is considered borderline. In order to determine the effects of social media on Usability, five sub-dimensions were analyzed by machine learning multi-regression analysis. It was concluded that 98.16% of the data fit the regression model and memorability had the most positive effect on the increase in usability, and the rememberability has the negative effect.

Keywords: *usability, social media, machine learning, education, social networking, platform*

Türkiye'de Sosyal Medyanın Eğitimde Kullanılabilirliğinin Makine Öğrenmesi ile Değerlendirilmesi

Öz

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal medyanın Türkiye'de eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini makine öğrenmesi ile incelemeyi amaçlamaktadır. Üniversite öğrencilerine demografik özellikler ve sosyal medyanın öğrenme kolaylığı, etkililiği, akılda kalıcılığı, hata toleransı ve memnuniyeti açısından kullanılabilirliği için beşli Likert ölçeği anketi uygulandı. Sonuçlar makine öğrenimi ile analiz edildi. Katılımcıların %34,6'sının Facebook, %36,2'sinin Twitter, %90'ının Instagram, %10,8'inin Linkedin ve %93,8'inin YouTube kullandığı belirlendi. Katılımcıların hata toleransı Twitter'a göre değişmektedir, diğer faktörlerin kullanılabilirlik boyutu üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Araştırmanın sonunda Youtube'un kullanılabilirliği 3,44 (%68,8), Twitter'ın 3,45 (%69,0), Facebook'un 3,44 (%68,8), Instagram'ın 3,42 (%68,4) ve LinkedIn'in 3,32 (%66,4) olduğu belirlendi. Sosyal medya platformlarının genel kullanılabilirlik puanı 3,42 (%68,4) oldu. Sosyal ağların kullanılabilirliği, Sistem Kullanılabilirlik Ölçeğinde sınırda kabul edilen 68'in biraz üzerindedir. Sosyal medyanın Kullanılabilirlik üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla makine öğrenmesi çoklu regresyon analizi ile beş alt boyut analiz edilmiştir. Verilerin %98,16'sının regresyon modeline uyması ve hatırlanabilirliğin kullanılabilirlik artışı üzerinde en olumlu etkiye sahip olduğu, hatırlanabilirliğin ise olumsuz etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *kullanılabilirlik, sosyal medya, makine öğrenimi, eğitim, sosyal ağ, platform*

Introduction

The knowledge obtained as a consequence of extensive encyclopedic research has undergone a considerable change from what was discovered in a matter of seconds with a single click. What social media is is one of the most fascinating subjects in today's society, where our habits are changing and our information consumption is gradually rising. There have been numerous hypotheses about social media up to this time, but none of them are complete (Dwivedi et al., 2021).

Social media, which is referred to by everyone as one of the things that facilitate and accelerate our lives, is a platform where information exchange and two-way engagement are accomplished at the same time due to the user-friendliness and quick communication speed brought on by newly emerging web technologies (IGI Global, 2022).

Usability design is to create products that meet user wants and expectations. The features that customers seek are meant to be present in the product design and typical applications. According to Soto et al. (2016), improving usability can increase a product's effectiveness, efficiency, and level of customer satisfaction.

The International Organization for Standardization (ISO) defines effectiveness as the union of effectiveness and satisfaction. A system's efficacy is determined by how well it achieves its goals. The quantity of resources used to attain the goals is measured as efficiency. The level of consumer satisfaction with the system is referred to as satisfaction (ISO, 2022).

This study's objective is to assess social media platforms' usitability in education. The following sub-objectives will be pursued within the parameters of this purpose in order to assess the usability of social media platforms:

• What are usability evaluation methods for social media platforms in education?

• Which social media platforms are mostly used for education?

• How is the usability of social media platforms in education with machine learning?

Usability

The concept of usability in general; despite the differences in terms of use in our daily life, we want the products to have functionality, easy learning, user satisfaction and convenience. The aim is to design products that respond to user requests and needs. An organized usability evaluation study during product design will make a great contribution (Budak et al., 2017). The social media platforms should be designed according to national and international published guides and instructions to be usable. Considering the importance of usability will please all users. The combination of elements that will facilitate working with a product or system that benefits the user has been defined by Neilsen (Black, 2015). He defined 5 elements with the aim of designing usable systems (Neilsen, 1993):

Ease of learning: It is the ease of learning that allows users who encounter the system for the first time to quickly perform the operations they want to do.

Efficiency: Users who learn to use the system are effective use that ensures high efficiency working in the system.

Memorability: Users who do not work with the system for a long time can be used by remembering their previous actions by using the system again.

Error Tolerance: The system has a low error rate and tries to prevent user errors.

User satisfaction: The system provides users with desire and ease of use.

Usability is not a static concept due to differences in human needs. For this reason, it is important to evaluate the usability features of educational institutions such as universities at least once a year in terms of positive user experience (Budak et al., 2017).

With the development of software interfaces over time, it is necessary to evaluate the usability approach in terms of interfaces. The availability of the desired features in the interfaces and the quality of the interface directly affect the usability. In order to prevent interface design errors and to guide designer background color, font size, speed and use of input tools, menu struture, headlights are important (Tching, Reis and Paio, 2019).

Usability Evaluation Methods

The most important feature of the usability concept is that it is linked to users and their experiences. It is the measurement of user behavior using the system or product. Features of usability criteria (Trilar, Sobočan and Stojmenova, 2021):

- There should be observable usability criteria,
- There should be usability criteria that express numerical value,
- There should be usability criteria that show user experience and orientation.

Within the scope of usability studies, two important points have been specified within the scope of user interface evaluation (Nielsen, 1993):

- Formative Evaluation: It is used to learn whether the interface is good or bad by helping to develop the interface with the method of constantly repetitive design phase.
- Summative Evaluation: It provides the measurement of the overall quality of the interface

Usability assessment methods are inspection methods and inquiry methods (Norlin and Winters, 2002). Usability testing types are In -Process (Formative) and End of Process (Sumative). Design Guides-Based Approach, Expert-Based Approach, User-Based Approach and Model-Based Approach are approaches of obtaining test data. (Çagiltay, 2011).

Expert-Based Approach

The expert-based approach is assessment by experts. It is the most commonly used heuristic and is aimed at increasing usability. There are different number of heuristic guides that contain different heuristics (KAMİS, 2006). If it is used in product development, the tester evaluates the results and provides feedback on the errors and ensures that they are corrected. This process can be repeated more than once, depending on the scope and size of the project. It can be used in in-process and post-process tests (Cagiltay, 2011).

User-Based Approach

In the real application area, it is the measurement of usability by collecting data with a real system, real users and performing real tasks. As a result of the evaluation with the collected data, the product or design is tried to be made more usable. Users are asked to think aloud during the test, and all their movements and eye movements are recorded. It is the most used and realistic data collection method about the usability status of the design. While very good results can be obtained with good organization and practice, it can lead to very wrong results in cases where care is not taken (Çağıltay, 2011).

Model-Based Approach

Cognitive, perceptual and physical behaviors of users are tried to be modeled. Unnecessary application steps are tried to be removed in order for the user behaviors to be suitable for existing models or for the model to work faster. Although this approach has advantages such as low cost and high level data collection for usability tests, it is not preferred because it requires expertise and is a difficult test to operate in complex systems (KAMİS, 2006). This approach is not suitable for use in every system. Compatible with common applications with planned steps where tasks are precisely specified. An example of this approach is the system interfaces used by call centers (Çagiltay, 2011).

Competencies

In the new millennium, the nature of knowledge and the skills that learners should have changed, as a result, new definitions were made according to today's needs. 21st century skills re-adjust the goals of education in line with the needs of the new age.

It is a conceptual approach that aims to define 21st century skills are grouped under three main headings. Accordingly, the learners of this century; They must have (1) learning and innovation, (2) digital literacy, and (3) life and career skills (Trilling and Fadel, 2009).

The reality of the pandemic has shown that both students and educators do not fully have the digital competences and skills needed during the crisis. It has been observed how quickly misinformation spreads and what kind of results it can cause during the pandemic (Depoux et al., 2020), which means that it is possible to develop a critical perspective for both learners and teachers (Bozkurt et al., 2020), connect to the right sources and filter the right information. proved to be an important skill in the information age. Considering the problems experienced by educators, the importance of preparing educators according to the requirements of digital transformation has emerged by associating the technology, pedagogy and content knowledge model (TPACK) (Koehler, and Mishra, 2009) with the curricula of education faculties.

Social Media and Machiine Learning

Social media is all of the environments that allow people to interact and share with each other over the internet. It is all of the online tools that individuals use to share their content, profile, ideas, perspectives and perceptions. One of the most important benefits of social media tools is that they make world-wide developments, news and information instantly accessible (Kapor et al., 2018).

The general logic of these platforms is that people can easily share their opinions, ideas, photos, videos or location of where they are from the Internet. In the social media, which has become a huge power today, people can quickly be informed about the events and offer their reactions or likes. In this context, it is thought that social media users become productive consumers and contribute to the formation of the agenda with the content produced and the comments made on the existing content. The agenda setting situation explains the relationships between the public, media and policy agenda and reveals how these agendas affect each other (Buchanan, 2020).

Extensively Used Social Media Platforms

Facebook

Facebook helps to communicate through various people or pages through the system. You create your own page on the site and make friends. You can send requests to people around you or receive requests from them. You can also create personal pages on Facebook and connect with people around you through these pages. It is seen that Facebook defines itself as follows in company information (Appl et al., 2020).

• Making the world more open and connected by giving people the power to share,

• Focus on creating value for marketers and developers,

• To enable people to share useful and interconnected products by connecting their mobile devices and personal computers,

• It is defined as enabling people to discover the world, to know what is happening in the world, to share their ideas, opinions, pictures, videos and other activities from their close friends to the community, and to reach their products everywhere.

Twitter

Twitter is a social media site, and its main purpose is to connect people and allow people to share their thoughts with a large audience. Twitter allows users to discover stories about today›s biggest news and events, follow people or companies that publish content they enjoy following, or connect with friends. Additionally, PR teams and marketers can use Twitter to increase brand awareness and delight their customers. At the same time, since various lists are created, these lists will help people to determine the agenda. In this context, the advantages of twitter (Macy, 2020):

• Requires little or no capital,

• Real-time updates.

• Creating opportunities for new ones by strengthening customer relations,

• It can be listed as enabling the monitoring of the communication made on Twitter.

Instagram

The most important feature of Instagram is that it allows users to share various photos of themselves on the site. The photos shared on the site can be followed by a certain audience, as in Twitter. When you upload photos on the site, the changes can be available. Moreover, unlike other social media, Instagram's prominent features (Decker, 2022).

• No need to log in to the site to connect,

• Does not require participation in a friend group to view a content,

• Does not allow other links to be pasted on the page,

• Providing users with the opportunity to comment on what they upload, share and follow,

• Opportunity to present posts from private to public with different personal settings,

• It can be summarized as the opportunity to present each photograph in 8 categories: activities, personal portraits, friends, food, drinks, fashion, equipment and animals.

Youtube

YouTube has come to the forefront by allowing personal videos to be published. It is a social network where you can share your videos. You can instantly interact with individuals from the comments section on the forehead by sharing the videos you have taken on this social network. With an account you create on the site, you can set your own list and make suggestions. Basically, in the YouTube operating system, a profile in which users create all kinds of amateur images they have taken or images of others that they find interesting. They can upload them to the site with the help of the help of the website and receive comments about the images they upload here. It can be stated that image formats, unlike other text and image formats, take up a lot of space, but exhibit similar features to the logic of operation of other social media environments (Macy, 2020).

It is stated that the images shared with the help of the created profile are defined as a social networking site due to the fact that they are open to friends, friends of friends or anyone outside of these restrictions, mutual communication can be established. YouTube also offers economic opportunities to entrepreneurs and companies in addition to its users who upload personal videos for the purpose of socializing (Prater, 2022).

LinkedIn

LinkedIn is a system that provides convenience for students, educators and employers and makes it easier to reach people who meet the required qualifications. LinkedIn is a kind of online resume. It is a platform where everyone can easily access and connect with each other, and it is the social network of those who want to improve themselves in this regard (Macy, 2020). The advantages of LinkedIn in eduction can be stated as follows (Rynne, 2016):

• A properly prepared CV increases one's network strength. In Linkedin, which aims to have job opportunities from different countries or the city of residence, the issue of learning and environment is the biggest benefit.

• Sharing one's achievements and previous experiences can reach many people in a short time. In this way, recognition and workforce potential increase. For example, a publicly shared photo demonstrates a person's talent. It allows different users to get ideas.

• Connections with contacts and groups can be strengthened and then these connections can be added to the CV. Thus, the CV filling rate also increases.

Using Linkedin for recent graduates or students opens up powerful opportunities at the beginning of their career. What users from the same industry are doing can be seen, and in this way, it becomes easier for people to chart their way.

The Pedagogical Features of Social Media

We frequently come across the concept of 'convenience' or 'facilitation', which we talked about in the previous sections, in social media discussions. McLoughlin and Lee (2011) list the conveniences provided by social media, for which they use the term Web 2.0 as follows:

- connection and social contact;
- collaborative knowledge discovery and sharing;
- content creation;
- information and information gathering and content modification.

In addition to these general features, it is necessary to mention the specific pedagogical features of social media.

Presentation Features

With the development of software interfaces over time, it is necessary to evaluate the usability approach in terms of interfaces. The availability of the desired features in the interfaces and the quality of the interface directly affect the usability. In order to prevent interface design errors and to guide designers following points are important (Tching, Reis and Paio, 2019):

- Background color,
- Font size,
- Selection speed and use of input tools,
- More effective menu structure than deep menu structure,
- Use of headlights instead of scroll buttons.
- Use multimedia-based communication,

Skill development

Well-designed use of social media within an educational framework contributes to the development of the following skills. You can see examples by clicking on the links:

- Digital literacy,
- Independent and self-learning,
- Collaboration/collaborative learning /teamwork,
- Internationalization/raising global citizens,
- Social networking and other interpersonal skills,
- Information management,
- Decision making within specific contexts.

Strengths and Weaknesses of Social Media

Here are some of the advantages of social media:

• It can be extremely helpful in developing some of the key skills required by the digital age;

• Allows teachers to create case studies or project-based online group studies and students to collect data from the field using social media on their mobile devices;

• Students, individually or as a group, can create and submit media-rich assignments;

• Students can upload the assessed assignments to their personal learning environments or e-portfolios and then use them for graduate study or job applications;

• With MOOCs, students gain more control over their own learning processes;

• With the use of blogs and wikis, lessons and learning are opened to the outside world, and it is possible to look at learning from a richer and broader perspective.

Machine Learning and Social Media

The goal of machine learning, a subfield of artificial intelligence (AI), is to improve the accuracy of systems by allowing them to learn autonomously. Making a system capable of autonomous learning—i.e., learning without human intervention—is the main objective of machine learning. Digital education can benefit greatly from machine learning. Building computer algorithms that can access data and then utilize those algorithms to create future predictions is the focus of machine learning. The learning process starts with observation and progresses to data control and enhanced decision-making (Taye, 2023).

The application of machine learning in digital education is the way of the future because it has many advantages for users. The following is a list of these benefits (Kooli, 2023).

- Chatbots,
- more personalized content,
- increased return on investment for digital education,
- encouraging user motivation to learn, and
- several forms of evaluation are all provided.

Supervised learning, unsupervised learning, and reinforcement learning are the three categories into which machine learning algorithm types fall (Sarker, 2021).

Supervised learning: These examples will help to explain supervised learning: To learn the function of translating input variables (X) to output variables (Y), labeled training data is utilized; Y = f(X).

Problems with supervised learning can be of two types:

Classification: Making predictions about a certain sample's results using categories of the output variables. similar to the illustrations of healthy and sick men and women.

Regression: Predicting a certain sample's outcome when the provided variable takes the form of actual values. One can include information like the region's annual precipitation totals or a person's height.

Unsupervised Learning: In situations involving unsupervised learning, there are no output variables—only input variables (X). The basic structure of the data is modelled using unlabeled training data.

Two forms of unsupervised learning issues exist;

Combination: Research is done on the potential for several components to be included in a collection. In supermarket baskets, it is frequently utilized.

Clustering is the process of taking samples from one cluster and grouping them with others that share characteristics.

Size reduction is the process of lowering the number of variables in a dataset while maintaining the transmission of key information. Utilizing feature extraction and feature selection techniques, size reduction can be accomplished.

Reinforcment Learning: A kind of machine learning algorithm that teaches actions that will maximize reward and enables the agent to choose the best course of action depending on its present condition. Software frequently discovers the best actions in reinforcement learning through trial and error.

Multivariate Linear Regression

A sort of regression that takes into account several variables is known as multiple linear regression. The link between variables in data sets that depend on many variables and the dependent variable exhibits a linear rise is determined using the multiple linear regression approach. The magnitude of each independent variable's influence on the dependent variable varies in multiple linear regression. As a result, in basic linear regression, the coefficient of each variable need not be the same in addition to the equation (Stojiljkovi, 2023).

Let's say the researcher wants to investigate the correlation between two independent predictors and a dependent predictor. Let's assume that every variable is always changing. When more than one independent variable in the system influences the outcome, the multiple linear regression model comes to our rescue. In actuality, its application and reasoning resemble simple linear regression. Let's say the researcher wants to investigate the correlation between two independent predictors and a dependent predictor. Let's assume that every variable is always changing. Regression modeling is used in this instance (Siegel and Wagner, 2022).

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \epsilon \; I$$

i participants, i=1,…,n; Y dependent variable; X_1 and X_2 arguments; β represents the regression coefficients and ϵ represents the error term

R^2 measures the significance of the connection between the dependent variable and the independent variables. The sum of squares of the model and the sum of squares of the error make up the two primary components of the total sum of squares of the dependent variable. The coefficient of multiple determination, often known as R^2, is the proportion of the model's squares to the variable's squares (Gregorich et al., 2021).

Method

Population

Participants of the study are undergraduate students of the Faculty of Economics and Administrative Sciences of Ufuk University. Questionnaires were distributed to 142 students of participating in the study and 130 students answered the questionnaire. The response rate of the questionnaire is 92%. It is a high rate in terms of survey participation. Participants were selected according to easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods determined. The easily accessible situation sampling is formed by the researcher choosing a situation that is close and easy to reach in order to speed and practicality in his work (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Data Collection

A questionnaire was used as a data collection tool in the research. The research is experimental. The data was collected with paper based survey. The created questionnaire consists of parts A and B. In section A, a question was presented in order to determine the demographic information of the survey participants. In part B, a question is presented to evaluate the usability of social media tools. The questionnaire is in a 5-point Likert type (1 = I strongly disagree, 2 = I do not agree, 3 = I am undecided, 4 = I agree 5 = I strongly agree) and consists of 5 dimensions. These dimensions are ease of learning, effectiveness, memorability, fault tolerance, and satisfaction for social media platform usability.

The normal distribution of the data was examined in order to decide which of the "parametric or non-parametric" tests would be used by examining the data in terms of suitability for analysis. In this context, it was decided whether the data were normally distributed or not by looking at the skewness and kurtosis values of the scale dimensions. According to Tabachnick and Fidell (2014), skewness and kurtosis values are in the range of -1.5 and +1.5, and according to Gürbüz and Şahin (2018), these values are in the range of -1 and +1, which is considered as an indicator of normality. When the kurtosis and skewness values in Table 1 were examined, it was determined that the kurtosis and skewness values of all dimensions remained within the range of ±1 and therefore the data exhibited a normal distribution, and parametric tests were used in statistical analyses.

Analysis

The data of a total of 134 participants obtained as a result of the research were first examined in terms of outlier observation values. Since outlier values in the data significantly affect the normal distribution, extreme data analysis was made and it was decided to exclude 4 observation values with outlier values from the data set. Therefore, the analysis of the research was carried out on the data obtained from 130 participants. The data were analyzed with IBM SPSS 25 package programs. Independent group t-test was used for pairwise group comparisons, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for three or more group comparisons. Multiple comparison analysis and Tukey's test, one of the Post Hoc tests , were used to determine the source of the differences whose ANOVA results were found to be significant. In addition, the effect of usability items on usability was calculated with machine learning multiple regression method and Python coding.

Usability Evaluation

The System Availability Scale (SUS) provides a reliable tool for measuring usability. Created by John Brooke in 1996, it allows to the evaluation of a wide variety of products and services, including hardware, software, mobile devices, websites, and applications. Interpreting the scoring can be complex. The participant's scores for each question are converted to a new number, summed, and then multiplied by 2.5 to convert the original 0-40 scores to 0-100. Although scores are 0-100, they are not percentages and should be evaluated in percentile order only (Usability, 2022). According to research, a SUS score above 68 is considered above average and anything below 68 is considered below average, but the best way to interpret your results involves "normalizing" the scores to create a percentile ranking.

Findings

In this study, the data regarding the personal and academic status of the participants are as follows. When the frequency analysis results regarding demographic information are examined, it is seen that 46.2% of the participants are female and 53.8% are male. 27.7% of the participants are between the ages of 18-20, 60% are between the ages of 21-23, 8.5% are between the ages of 24-26, and 3.8% are aged 27 and over. Considering the devices used by the participants, 20.8% use tablets, 99.2% smart phones, 69.2% laptops, 22.3% desktop computers. 76.9% of the participants are from home, 93.1% from mobile phone/tablet/ PDA, 10.8% from internet cafe, 54.6% of them connect to the Internet from School/University. 2.3% of the participants 1 hour or less, 24.6% 1-3 hours, 38.5% 4-5 hours, 14.6% 6-7 hours and 20% He uses the internet for more than 8 hours daily. 91.5% of the participants use social media, 83.8% use the internet for communication, 62.3% for news, 60.8% for shopping and 73.1% for access to information. 34.6% of the participants use Facebook, 36.2% Twitter, 90% Instagram, 10.8% Linkedin and 93.8% Youtube.

Usability

When the reliability of social media usability was evaluated, it was found that the Cronbach alpha coefficient of the ease of learning dimension was 0.59 low in the reliability analysis for the ease of learning dimension, and the Cronbach alpha reliability value of the effectiveness dimension was 0.84. In the reliability analysis for the recall dimension, it was determined that the total item correlation of an item was quite low, the Cronbach alpha coefficient value was 0.55, and the reliability of the dimension decreased. In the reliability analysis for the fault tolerance dimension, the Cronbach alpha coefficient value is 0.62. The Cronbach alpha reliability value of the satisfaction with use dimension is 0.88. The reliability coefficient found shows that

the dimension is quite reliable. The Cronbach alpha reliability value of the usability dimension consisting of all items is 0.80. The reliability coefficient found shows that the questionnaire is reliable.

In terms of usability, ease of learning, effectiveness, memorability, error tolerance, and satisfaction, Facebook usability did not substantially differ (p>0.05), according to the T-test results.

The Twitter T-test findings shows that participant's Error Tolerance levels were to be statistically significant. In comparison to the mean (Avg =3.11) of the participants who use Twitter, the participants who do not use Twitter have substantially greater levels of error tolerance (Mean =3.25, t=2.12, p0.05).

The T-test findings for Instagram shows whether participants use Instagram had no discernible effect on their sentiments toward any of the usability dimensions (Ease of Learning, Effectiveness, Memorability, Error Tolerance, Satisfaction) (p>0.05).

T-test results of Linkedin shows that the opinions of students do not differ significantly for usability (p>0.05) whether or not participnts use Linkedin.

The T-test results of Youtube show that the attitudes of the participants for Youtube do not differ significantly (p>0.05) according to whether or not they use Youtube.

For social media platforms it was determined that there was a significant relationship between Twitter 's fault tolerance dimension in social media usage. The Error Tolerance levels of the participants who do not use Twitter in social networks (Avg =3.25) are higher than the average of the participants who use Twitter (Avg =3.01). 93.8% of the participants use Youtube, 90% Instagram, 36.2% Twitter, 34.6% Facebook, 10.8% Linkedin. It was seen that visual social networks such as Youtube and Instagram had widespread use.

Comparison of Usability of Social Networks

When we look at the usability of social media platforms in Table1, Youtube ranks first with a usability score of 3,44 (%68,8); Twitter is second with a usability score of 3.45 (%69.0); Facebook ranks third with 3.44 (%68.8); Instagram is in fourth place with 3.42 (%68.4) and LinkedIn is in fifth place with 3.32 (%66.4). And the general usability level was 3,42 (%68,4) for social media platforms.

Table 1

Comparison of Usability of Social Media Platforms

Dimensions	**Average 5'li Likert**	**Average %**
Facebook	3.44	68.8
Twitter	3.45	69.0
Instagram	3.42	68.4
LinkedIn	3.32	66.4
Youtube	3.48	69.6
Total usability	**3,42**	**68,4**

When the usability of socil media platforms compared according to The System Usability Scale, which's score above %68 is considered above average, the usability of social medi platformsa are considered just above with %68,4 but at the limit. All the social media platforms need to be improved for usability for a better use by people.

Machine Learning Analysis of Usability of Social Networks

In order to determine the effects of mobile systems on Usability, five independent variables (Ease of Learning, Effectiveness, Memorability, Fault Tolerance, Satisfaction) and dependent variable Usability were evaluated by multiple regression analysis of machine learning. For this purpose, separate regression models were established for each independent variable. The results of the regression analyzes conducted in this context are given in Table 2.

Table 2

Regression Analysis Results

Variables	Ease of Learning	effectiveness	rememberability	Fault Tolerance	Satisfaction
Coefficients	5.37576668	-3.88399309	-19.76770713	7.97490218	-3.21472382
Intercept	50.04908904744808				
R^2	98.16				

Usability= 50.049+ (5.37576668* Ease of Learning)+ (-3.88399309* Effectiveness)+ (-19.76770713*Rememberability)+ (7.97490218*Error Tolerance)+(-3.21472382* Satisfaction)

According to the Multiple Linear Regression Model outputs created above, the intecept value is 50.049. This means that the it is the estimated usability of mobile systems, Ease of learning, Efficiency, Memorability, Fault Tolerance, and Satisfaction of Use will be 50.049, if a unit increase in Ease of learning will increase usability by 5.37576668, if a unit increase in Efficiency will decrease usability by 3.88399309, if a unit increase in Memorability will decrease usability by 19.76770713, if a unit increase in Fault Tolerance will increase usability by 7.97490218 and if a unit increase in User Satisfaction will decrease usability by 3.21472382.

R Square is the coefficient of determination. It tells us how many points fall on the regression line. The R Squared value is 98.16, indicating that 98.16% of the data fit the regression model.

Discussion

The concept of usability in our daily life is important. People want the products to have functionality, easy learning, user satisfaction and convenience. The aim is to design products that respond to user requests and needs. An organized usability evaluation study during product design will make a great contribution. Social media sites should be designed according to national and international published guides and instructions to be usable. These guides provide an always usable site by applying the most general methods that will provide ease of use for users. Considering the importance of usability for mobile devices, the benefits it provides will please all users.

It is considered important for learners to explain their own contributions to the lesson with their shares in the classroom and on social media. In this way, it can be stated that they are more interested in the course content and that they are socialized. Learner-centered and employed in the teaching-learning process It is understood from the opinions of the learners that the social media supported structure is enjoyable, sincere, participatory and productive. This is due to the fact that social media should be studied in different ways, with different tools, with different learner levels and different teaching contents for the purpose of teaching.

Considering how adept social media is at disseminating information; In some cases, there is also the risk that the information will transform and change shape, and the errors will spread as quickly as if they were true. At this point, the ability to distinguish between right and wrong, which can be called media competence, to

understand whether a news or information is put forward with commercial concerns, and to understand which information sources are more reliable, comes to the fore. The most affected by all kinds of development and change are children and adolescents who are more rapidly affected. Thanks to their openness to innovations and their ability to adapt quickly, they use technology more and are more exposed to its effects. For this reason, it is essential to develop the educational material development steps, taking into account the technology use and social media usage habits of children and adolescents.

There is a need for further studies on how social media can be included in the teaching process, starting from the design stage of the curriculum, and how it can be employed by those who carry out the teaching work. In addition, it is considered important to examine the skills and attitudes of those who are engaged in teaching work regarding using such social media tools and to take measures to develop them. Social media creates an environment that is used much more than other media channels in today's life. Considering the place of social media in the lives of learners, it is inevitable for education to evaluate this environment. For this reason, it is important in terms of usability that educators are encouraged to use social media to support the teaching process and that this process is facilitated.

Applications of Internet are social media systems are the systems that are widely used. It is an important area of use in designs with users, which is the use of widely used uses on the Internet in terms of usability, and is intended for use. Internet Usage Purpose Social media usage designs (Av.=3) are higher than the average (Av=2.96) for social media usage ($t=-2.01$, $p<0.05$). Internet Use was significantly higher ($t=2.46$, $p<0.05$) than the mean (Mean=331) of those who had no purpose (Mean=3.58) and those who had no purpose. This output is paralell with study which has important implications for education and health providers, particularly in universities; we recommend that they try to improve students' mental health and academic performance by providing opportunities for them to improve their IT literacy and skills (Hashemi. et al. 2022).

It has been determined that Twitter is related to those who do not have fault tolerance in the use of social media. The Error Tolerance outfit of education on Twitter (Avg=3.25) is higher than the average (Avg=3.01) of those who use it. 93.8% of the participants use Youtube, 90% Instagram, 36.2% Twitter, 34.6% Facebook, 10.8% Linkedin. It is seen that social networks such as Youtube and Instagram are widely used. This output is like the study that compared that the majority of Americans say they use YouTube and Facebook, while use of Instagram, Snapchat and TikTok was especially common among adults under 30 (Auxıer and Anderson, 2021).

In the research of Otrar and Argın (2014), it is seen that students spend most of their time on social media networks and these networks have become a part of their lives. It should not be forgotten that these networks, which attract the attention of students, have positive aspects as well as negative effects of excessive and unconscious use.

In their study, Balcı and Tezel Şahin (2016) focused on whether the features offered by Facebook to its users are a usable tool for family participation in educational programs and how these features can be used for family participation. It is emphasized that the problem of time and space, which is one of the biggest obstacles in front of the work, can be eliminated.

Conclusion

In this study, students' perceptions of the usability of social media platforms were investigated. It was seen that all usability dimensions for Facebook, Instagram, LinkedIn and Youtube were not different. While the error tolerance of the participants differs for Twitter, other dimensions do not make a difference for the usability dimension. At the end of the study, Youtube was in the first place with usability, while other platforms, Twitter, Facebook, Instagram and LinkedIn took the next places. The total usability for social media platforms was found to be 3.42 (68.4%). According to the System Usability Scale, the usability of social media platforms is considered to be above average since it is slightly above 68, but it has been concluded that all social media platforms need to be improved in terms of usability in order for people to use it better. According to the results of the machine learning multiple regression analysis, it was seen that 98.16% of the data fit the regression model and Error Tolerance had the most positive effect on the increase in usability, and the ease of learning was the most negative.

References

Appel, G., Grewal, L., Hadi, R. et al. (2020). The future of social media in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science, 48*(1), 79–95. https://doi.org/10.1007/s11747-019-00695-1

Balcı, A., ve Tezel Şahin, F. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2309-2322. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/317845

Black, S.W. (2015). Current practices for product usability testing in web and mobile applications. *Honors Theses and Capstones, 226*. https://scholars.unh.edu/honors/226

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Brooke, J. (1996). SUS: A quick and dirty usability scale. *Usability Evaluation in Industry, 189(194)*, 4–10.

Buchanan, T. (2020). Why do people spread false information online? The effects of message and viewer characteristics on self-reported likelihood of sharing social media disinformation. *PLoS ONE, 15*(10), e0239666. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239666

Budak, V., Selçukcan Erol, Ç., Gezer, M. (2017). Kurumsal bir mobil web sitesinin kullanılabilirliğinin geliştirilmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges), 7*(3), 15-26. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejovoc/issue/36667/343096

Çağıltay, K. (2011). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği: teoriden pratiğe*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Decker, A. (2022). *Instagram marketing how to create captivating visuals, grow your following, and drive engagement on Instagram*. https://www.hubspot.com/instagram-marketing

Dwivedi et al. (2021). Setting the future of digital and social media marketing research–Perspectives and research propositions. *International Journal of Information Management, 59*, (2021).

Gregorich, M., Strohmaier, S., Dunkler, D., and Heinze, G. (2021). Regression with highly correlated predictors: Variable omission is not the solution. *International journal of environmental research and public health, 18*(8), 4259. https://doi.org/10.3390/ijerph18084259

Gürbüz, S., and Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5th ed.). Seçkin.

IGI Global. (2022). *What is social media?* https://www.igi-global.com/dictionary/harnessing-social-media-to-improve-educational-performance-of-adolescent-freshmen-in-universities/27397

ISO. (2022). *ISO 9241-20, Ergonomics of human-system interaction — Part 20: Accessibility guidelines for information/communication technology (ICT) equipment and services.* https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en

KAMİS. (2006). *Kamu internet siteleri rehberi projesi, kamu internet siteleri rehberi. İnternet sitelerinde kullanılabilirlik.* http://kamis.gov.tr/ 08.02.2019

Kapoor, K.K., Tamilmani, K., Rana, N.P. et al. (2018). Advances in social media research: Past, present and future. *Information Systems Frontiers, 20*(3), 531–558. https://doi.org/10.1007/s10796-017-9810-y

Koehler, M., and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Kooli, C. (2023). Chatbots in education and research: A critical examination of ethical implications and solutions. *Sustainability, 15*(7), 5614. https://doi.org/10.3390/su15075614

McCoughlin, C. and Lee, M. (2011). Pedagogy 2.0: Critical Challenges and Responses to Web 2.0 and Social Software in Tertiary Teaching. In Lee, M. and McCoughlin, C. (Eds.) *Web 2.0-Based E-Learning*. Hershey, NY: Information Science Reference.

Otrar, M., and Argın, F. S. (2014). Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (10), 3-22.

Nielsen, J. (1993). *Usability engineering.* Academic Press.

Prater M. (2022). *How to start a business: A startup guide for entrepreneurs.* https://blog.hubspot.com/sales/how-to-start-a-business

Rynne A. (2016). *5 free ways to build your personal brand on Linkedin.* https://www.linkedin.com/business/marketing/blog/content-marketing/5-free-ways-to-build-your-personal-brand-on-linkedin

Sarker, I.H. (2021). Machine Learning: algorithms, real-world applications and research directions. *SN COMPUT. SCI., 2*, 160. https://doi.org/10.1007/s42979-021-00592-x

Siegel, A.F., Wagner, M.R. (2022). *Multiple Regression in Practical Business Statistics* (Eighth Edition).

Stojiljković M. (2023). *Linear regression in python.* https://realpython.com/linear-regression-in-python/

Storm M. (2020). *5 Types of social media and examples of each.* https://www.webfx.com/blog/social-media/types-of-social-media/

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th Edn). Essex: Pearson.

Taye, M. M. (2023). Understanding of machine learning with deep learning: Architectures, workflow, applications and future directions. *Computers, 12*(5), 91. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/computers12050091

Tching, J., Reis, J., and Paio, A. (2019). IM-sgi: An interface model for shape grammar implementations. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing, 33*(1), 24-39. doi:10.1017/S0890060417000695

Trilar, J., Sobočan, T., and Stojmenova Duh, E. (2021). Family-Centered design: Interactive performance testing and user interface evaluation of the slovenian edavki public tax portal. *Sensors, 21*(15), 5161. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/s21155161

Trilling, B., and Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.

Usability. (2022). *System availability scale (SUS).* https://www.usability.gov/how-to-and-tools/methods/system-usability-scale.html

Valdez Soto, M., Balls-Berry, J. E., Bishop, S. G., Aase, L. A., Timimi, F. K., Montori, V. M., and Patten, C. A. (2016). Use of web 2.0 social media platforms to promote community-engaged research dialogs: A preliminary program evaluation. *JMIR research protocols, 5*(3), e183. https://doi.org/10.2196/resprot.4808

Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (31-56)

Planetaryum Araştırmalarının Eğilimleri: Bir Bibliyometrik Analiz

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şeyma ULUKÖK YILDIRIM[1]

1 Arş.Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sulukok@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6476-9164.

Gönderilme Tarihi: 13.10.2022 Kabul Tarihi: 27.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1188601

Atıf: "Ulukök Yıldırım, Ş. (2024). Planetaryum araştırmalarının eğilimleri: Bir bibliyometrik analiz. *Millî Eğitim, 53*(241), 31-56. DOI: 10.37669/milliegitim.1188601"

Öz

Bu çalışmanın amacı, planetaryum konusuna yönelik bilimsel yayınların profilini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla Web of Science Core Collection'da indekslenen planetaryum konusundaki makaleler bibliyometrik ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Web of Science veri tabanından bibliyometrik analiz için 49 yayın seçilmiş iken içerik analizi için 26 yayına yer verilmiştir. Planetaryum araştırmalarının entelektüel yapısını haritalamak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemlerinden konu haritalama, atıf ve ortak atıf analizinden faydalanılmıştır. Çalışmalarda kullanılan metodolojik eğilimler ise içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre en etkili ülkeler ABD ve Türkiye'dir. "Planetaryum", "astronomi" ve "astronomi eğitimi" en çok kullanılan anahtar kelimelerdir. Trundle, K.C. ve Bell, R.L. 'nin en etkili araştırmacılar olduğu bulunmuştur. En çok atıf yapılan dergi Journal of Research in Science Teaching'dir. Makale metodolojilerinin analiz sonuçlarına göre, en çok tercih edilen araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemidir. En çok tercih edilen örneklem grupları ilkokul ve ortaokul öğrencileridir. İncelenen makalelerde, anketlerin ve görüşmelerin kullanımına yönelik bir eğilim gözlemlenmiştir. Veri analiz yöntemi olarak en fazla içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın, araştırmacıların konu ile ilgili mevcut eğilimleri anlamalarına, olası araştırma boşluklarını belirlemelerine, bilimsel iş birliği ve iletişim kurmalarına yardımcı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *planetaryum, bibliyometrik analiz, içerik analizi*

Trends in Planetarium Research: A Bibliometric Analysis

Abstract

This study aims to reveal the profile of the scientific publications on the subject of planetarium. For this purpose, bibliometric analysis and content analysis were used to examine the articles on planetarium which were indexed in the Web of Science Core Collection. While 49 publications were selected for bibliometric analysis from the Web of Science database, 26 publications were chosen for content analysis. In order to map the intellectual structure of planetarium research, bibliometric analysis methods, subject mapping, citation and co-citation analyses were conducted. The methodological trends in the studies were analyzed by content analysis. According to the results, the most influential countries are the USA and Turkey. "Planetarium", "astronomy" and "astronomy education" are the most used keywords. Trundle, K.C., and Bell, R.L. were found to be the most influential researchers. The most cited journal is the Journal of Research in Science Teaching. When the methodologies of the articles were analyzed, the most preferred research method turned out to be quantitative research method. The most preferred sample groups were primary and secondary school students. In the articles that were reviewed, there was a tendency of using questionnaires and interviews. It was determined that content analysis was used the most as a data analysis method. Hopefully, the results of this study will help researchers understand the current trends on the subject, identify possible gaps in research. This study is expected to help researchers establish scientific collaboration and communication, understand current trends on the subject, and identify potential research gaps.

Keywords: *planetarium, bibliometric analysis, content analysis*

Giriş

Zaman ve mekân olarak yaşamın her boyutunda gerçekleşen eğitim, sadece okullarla sınırlı olmayıp okul dışı ortamlarda da devam eden bir etkinliktir (Çalışkan ve Çerkez, 2012). Öğrencilerin kalıcı ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağladığı, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdiği, yaparak, yaşayarak öğrenmelerine fırsat verdiği ve bilime olan ilgilerini artırdığı yapılan birçok çalışma ile ortaya konan (Falk ve Dierking, 1997; Karpinnen, 2012; Lindemann-Matthies ve Knecht, 2011; Oktay, Ekinci ve Şen, 2020; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Türkmen, 2010) okul dışı öğrenme ortamları, birçok toplumsal ve sosyal alanı kapsamaktadır. Bilim merkezleri, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik parkları, akvaryumlar, planetaryumlar, kütüphaneler, alan gezileri, teknik geziler, spor merkezleri, bilim kampları, doğal anıtlar, kitle iletişim araçları (örneğin televizyon, dergiler, gazeteler), millî parklar gibi birçok ortam okul dışı öğrenme ortamı olarak sıralanabilir (Bozdoğan,

Demir ve Şahin Pınar, 2022; Bozdoğan ve Ustaoğlu 2016; Gerber, Cavallo ve Marek, 2001; Kelly, 2000; Oktay vd., 2020; Oktay, Avcı ve Şen, 2022).

Okul dışı öğrenme ortamlarından biri de eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan planetaryumlardır. Şentürk (2019) planetaryumları, ‘‘gök cisimlerinin, hareketlerinin, neden oldukları değişimlerin ve olayların özel projektörlerle bir kubbeye yansıtıldığı hem eğitim-öğretim hem de eğlence amacıyla kullanılan özel yapılar’’ olarak tanımlamaktadır (s. 93). Tarihçesine bakıldığında ilk planetaryumun 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Münih’teki Deutsches Museum’da kurulduğu bilinmektedir (Ateş, 2009). O günden bu yana planetaryumların her geçen gün öneminin anlaşıldığı ve sayısının giderek arttığı gözlenmektedir. Planetaryumlar astronomi ve uzay bilimleri başta olmak üzere coğrafya, fizik, matematik gibi birçok alanın öğretilmesinde etkin olarak kullanılmaktadır (Bozdoğan, 2020a; Metin ve Bozdoğan, 2020).

Planetaryumların eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin olarak kullanılmasına yönelik yapılan birçok araştırmada, öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlama (Yu, Sahami, Denn, Sahami ve Sessions, 2016), akademik başarıyı artırma (Gülen, 2018; Metin ve Bozdoğan, 2020), üç boyutlu düşünme becerilerini geliştirme (Türk ve Kalkan, 2015), fen konularına yönelik ilgi düzeyini artırma (Metin ve Bozdoğan, 2020; Petrie, 2013) fen öğrenmeye yönelik motivasyonu artırma (Metin ve Bozdoğan, 2020; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016), okul temelli eğitimi destekleme (Yavuz, 2012), kavram yanılgılarını giderme (Gülen, 2018), ziyaretçilerin uzay hakkındaki bilgilerini artırma (Bodur ve Yıldırım 2018; Pires, 2008; Sumners, Reiff ve Weber, 2008) gibi önemli fonksiyonları olduğu ortaya konmuştur. Bu kadar önemli fonksiyonlara sahip olan planetaryumlarla ilgili araştırmaların, araştırma yeniliklerini ve eğilimleri ortaya koymak, araştırmacılara somut veriler sunmak adına önem arz etmektedir. Bu kapsamdaki araştırmalar alanyazında bibliyometrik analiz olarak ifade edilmektedir.

Bibliyometrik analizler ve ağ analizleri, sistematik alan yazın incelemeleri, meta-analiz gibi haritalama çalışmaları, herhangi bir alanla ilgili bir bilginin daha iyi anlaşılmasını sağlayan araçlardır (Comarú, Lopes, Braga, Batista Mota ve Galvão, 2021). Bibliyometrik analiz, araştırmacıların alan yazın ve araştırma modellerinin güncellemelerini takip etmelerine yardımcı olduğu gibi, araştırmacılara akademik yayınlarda ölçüler, tercihler ve eğilimler sağlar (Lee, Chung ve Wei, 2022). Bibliyometrik analiz aracılığıyla belli bir alandaki kaynaklar, dergiler, anahtar kelimeler ve öne çıkan araştırmacılar, önde gelen dergiler, ülkeler ve kuruluşlar belirlenebilir (Van Nunen, Li, Reniers ve Ponnet, 2018). Bu yöntemle büyük miktarlarda bibliyografik verinin derinlemesine analizini yapmak mümkündür (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma ve Herrera, 2011; Zupic ve Čater, 2015).

Günümüzde birçok farklı konu ve alana ilişkin bibliyometrik analiz çalışmalarında bir artış olduğu görülmektedir (Aktoprak ve Hursen, 2022; Amoozegar, Khodabandelou ve Ale Ebrahim, 2018; Arici, Yildirim, Caliklar ve Yilmaz, 2019; Chen, Yu, Cheng ve Hao, 2019; Deveci, 2022; Doğru, Güzeller ve Çelik, 2019; Evren Yapıcıoğlu, 2021; Göksu, 2021; Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2020; Julia vd., 2020; Tosun, 2022; Zhang, 2017). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ise hayvanat bahçeleri ve akvaryum (Demir ve Bozdoğan, 2021), botanik bahçeleri, millî parklar ve tabiat anıtları (Bozdoğan vd., 2022), bilim merkezleri/müzeler (Bozdoğan, 2020b), müze eğitimi (Bozdoğan, 2020) ve planetaryum (Bozdoğan, 2020a) gibi birçok farklı konuya ait bibliyometrik araştırmalar giderek artan şekilde eğitim alan yazınında yer almaktadır. Ancak yapılan alan yazın taraması sonucunda, eğitim alanında planetaryum üzerine yapılan araştırmaları bütüncül bir şekilde ortaya koyan, bibliyometrik ve içerik analizlerini yapan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmanın planetaryum konusundaki, gelecekteki araştırmalara kaynak teşkil edeceği, yeni araştırma yollarının belirlenmesine yardımcı olacağı ve alandaki araştırmacıların bilimsel iş birliği ve iletişim kurmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, eğitim alanında planetaryum üzerine yapılan makaleleri bibliyometrik analiz ve içerik analizi yoluyla incelemektir. Bu çalışma ile aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevaplar aranmaktadır;

1. Planetaryum konusuyla ilgili araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Anahtar kelimelerin eğilimleri nelerdir?

3. Planetaryum konusuyla ilgili en üretken ülkeler, en çok atıf alan (atıf ve ortak atıf) yazarlar, en fazla yayın yapılan ve atıf alan dergiler ve en etkili makaleler hangileridir?

4. Planetaryum konusuyla ilgili araştırmaların metodolojik eğilimleri (araştırma tasarımı/yöntemi, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi) nasıldır?

Yöntem

Planetaryum konusuyla ilgili alan yazının genel bir resmini ortaya çıkarmak için betimsel içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bibliyometri, akademik yayınların bibliyografik unsurlarından elde edilen bilgilerin nicel analizler ve istatistikler yardımıyla incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Zan, 2019). Bibliyometrik analiz, öznel değerlendirmelere göre çok daha iyi ve güvenilir sonuçlar elde etmemize olanak sağlamaktadır (Van Eck ve Waltman, 2017). Ek olarak bu tür bir analiz, araştırmacılara araştırmanın geçmişi ve mevcut durumuna

ilişkin veriler sunar ve gelecekteki eğilimler hakkında bilgi sağlar (Vogel ve Masal, 2015). Planetaryum konusuyla ilgili araştırmalara genel bir bakış sağlamak için bu çalışmada atıf analizi, ortak atıf analizi ve ortak kelime analizi kullanılmıştır. Araştırmacıların gündemdeki konuları, yeni yöntemleri ve alandaki eğilimleri takip etmelerinde, çalışma konularındaki önemli değişkenleri anlamalarında atıf analizi önemli destekler sunmaktadır (Göksu, 2021). Atıf analizinin bir başka varyasyonu da ortak atıf analizidir (Zupic ve Čater, 2015). İki farklı unsurun beraber alıntılanma durumu olarak tanımlanan ortak atıf kavramı, bibliyometri alanında önemli bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır (Lee, Chung ve Wei, 2022). Ortak kelime analizi, söz konusu bilimsel bir alandaki anahtar kelimeler arasındaki ortak bağların belirlenmesini ve bu bağların görsel olarak temsil edilmesini sağlayan etkili araçlardır (Rojas-Lamorena, Del Barrio-García ve Alcántara-Pilar, 2022). Anahtar kelimeleri ve bunların birlikte oluşunu analiz etmek, bir alanla ilgili genel bir izlenim edinmede etkili olabilir (Castriotta, Loi, Marku ve Naitana, 2019). Bu çalışmada, planetaryum alanında yürütülen çalışmaların yönelimlerini yöntemsel olarak değerlendirmek amacıyla betimsel içerik analizi de kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konudaki çalışmaların farklı yönlerden incelenmesini, söz konusu alandaki eğilimler ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesine imkân sağlayan sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 34).

Etik Kurul İzni: Bu çalışma planetaryum alanında yürütülen çalışmaların betimsel ve bibliyometrik analizi için doküman incelemesi şeklinde yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma için etik kurul iznine gerek yoktur.

Veri Toplama Süreci

Bibliyometrik Analiz İçin Veri Toplama Süreci

Google Scholar, PubMed, MEDLINE, Scopus ve Web of Science (WoS) gibi çeşitli veri tabanları bibliyografik veya bibliyometrik araştırmalar yapmada kullanılabilecek önemli veri tabanlarıdır (Demir ve Erigüç, 2018). Bu çalışmada veri elde etmek için tüm disiplinlerdeki bilimsel belgeleri barındıran ve yaygın olarak kullanılan WoS veri tabanı kullanılmıştır. Bu veri tabanının tercih edilmesinin nedeni sosyal bilimlere ait yayın kapsamının geniş olması (Most, Conejo ve Cunningham, 2018), etki faktörü yüksek dergilerin büyük bir kısmının WoS'ta taranması (Demir ve Erigüç, 2018), araştırmacılara derinlemesine analiz yapma fırsatı sunması (Aktoprak ve Hursen, 2022) ve diğer araştırmalarda sıklıkla kullanılmasıdır (Bozdoğan, 2020b; Bozdoğan vd., 2022; Tosun, 2022). Makale seçimi için herhangi bir zaman aralığı belirtilmemiştir. Veri akışı devam ettiği için 2022 verileri analize dâhil edilmemiştir. Makaleleri aramak için anahtar kelime olarak "planetarium" terimi kullanılmıştır. Ta-

ramada "Konu" seçeneği seçilerek "Başlık, Özet veya Anahtar Kelimeler" bölümünde arama yapılmıştır.

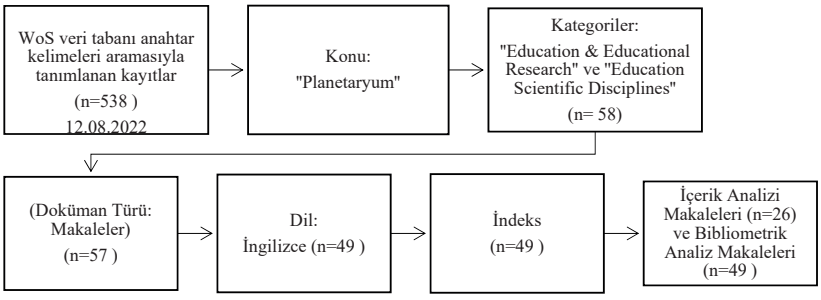
Yapılan ilk taramada 538 yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlardan 244 tanesi belge türü makalelerdir (Erişim tarihi: Ağustos 2022). Bir sonraki aşamada WoS veri tabanında "'Education & Educational Research" ve "Education Scientific Disciplines" kategorileri ile sınırlandırılmıştır. Yalnızca İngilizce makaleler veri setine dâhil edilmiştir. WoS'un filtreleme özellikleri aracılığıyla editör yazıları, kitap bölümleri, konferans kitapçıkları vb. çalışmalar veri setine dâhil edilmemiştir. Böylece WoS veri tabanında 50 makaleye ulaşılmıştır. WoS kategorileri seçildikten sonra 49 makalenin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Tüm makalelerin tam metinlerine Hacettepe Üniversitesi kütüphanesinden ulaşılmıştır.

İçerik Analizi İçin Veri Toplama Süreci

İçerik analizi için de yukarıdaki benzer süreçler takip edilmiştir. Makalelerin çalışmanın amacına uygunluğu tek tek kontrol edilmiştir. İngilizce yayınlanan ve "Education & Educational Research" ve "Education Scientific Disciplines" kategorilerinde yayınlanan çalışmaları içerecek şekilde filtrelenmiştir. Her bir makale araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiş ve planetaryumun uygun bir şekilde inşası, teknolojisi ve planetaryumlarda sunulan etkinliklere odaklanan bazı makaleler içerik analizinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada 26 araştırma makalesinin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen kriterlere uyan makaleler; yöntem, örneklem, veri toplama aracı ve veri analizi açısından incelenmiştir. Şekil 1'de anahtar kelimeler, dâhil edilme kriterleri ve seçim süreci ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Şekil **1**

Makale Seçim Süreci



Veri Analizi

Veri analizine ilk olarak WoS veri tabanı üzerinde yapılan betimsel analizler ile başlanmıştır. Bibliyometrik analiz için en çok kullanılan anahtar kelimelerin, özette en çok kullanılan kelimelerin, en çok atıf yapılan yazarların, en çok makale yayınlayan dergilerin ve ülkelerin haritalanmasını görselleştirmek için VOSviewer uygulaması kullanılmıştır. Bibliyometrik haritalar oluşturmak, görselleştirmek ve keşfetmek için kullanılan VOSviewer (www.vosviewer.com), ücretsiz olarak indirilebilen bir bilgisayar programıdır ve açık erişimlidir (Van Eck ve Waltman, 2010). VOSviewer programı, yazarlar, yayınlar, ülkeler, anahtar kelimeler ve dergiler arasındaki iş birliğini inceleme olanağı tanır. Ortak alıntı, ortak yazarlık, ortak oluşum, bibliyografik eşleşme ve alıntı gibi analiz türlerini barındırır (Van Eck ve Waltman, 2020).

Bibliyografik veriler WoS database alınarak ‘‘marked list’’ seçeneği ile işaretlenmiştir. Plain Text format olarak kaydedilmiştir. Analiz için bu veriler VOSviewer programına aktarılmıştır. Her bir analiz öncesinde ilgili veriler detaylı şekilde incelenmiş ve gerekli veri temizleme işlemleri ‘‘thesaurus dosyaları’’ oluşturularak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde ve elde edilmesinde ayrıca betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde makaleler, NVivo 12 programına aktarılmış ve alanında uzman iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz etmiştir. Yayın sınıflama formu ile programa kodlanmıştır. Yayın sınıflama formu, araştırmanın künyesi, araştırma metodolojisi, veri toplama araçları, örneklem alanı ve büyüklüğü ve veri analiz yöntemi gibi kategorilerden oluşmuştur. Verilerin analizinde frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Veriler; şekiller, tablolar, grafikler halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasından analizine, bulguların yorumlanmasından sonuçların yazımına kadar olan bütün süreçte uzman görüşüne başvurulmuş ve geribildirim alınmıştır. Süreç; açık, net ve ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir.

Bulgular

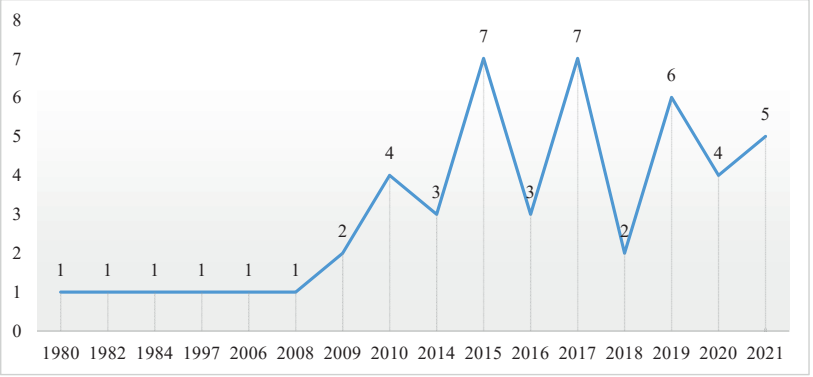
Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bulguları, alt problemlerin sıralaması göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Planetaryum konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Planetaryum Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 2'de planetaryum konusu ile ilgili yayınların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk makalenin 1980 yılında yayınlandığı ve 1980'den 2008'e kadar makale sayısının sabit kaldığı görülmektedir. Makaleler en çok 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanmıştır. 2018 yılında hızlı bir düşüş olmakla birlikte yine küçük dalgalanmalarla yayınların sayısının artmaya devam ettiği görülmektedir.

Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı

Planetaryum konusuna ilişkin yayınların ülkelere/bölgelere göre dağılımı Tablo 1'de listelenmiştir.

Tablo 1

Planetaryum Konusuyla İlgili Makalelerde Öne Çıkan Ülkeler

Ülkeler	Doküman Sayısı	Atıf Sayısı
Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	38	496
Türkiye	3	13
Portekiz	2	1
Brezilya	2	6
Kanada	1	9
Çin	1	1
İsveç	1	7
Avustralya	1	0

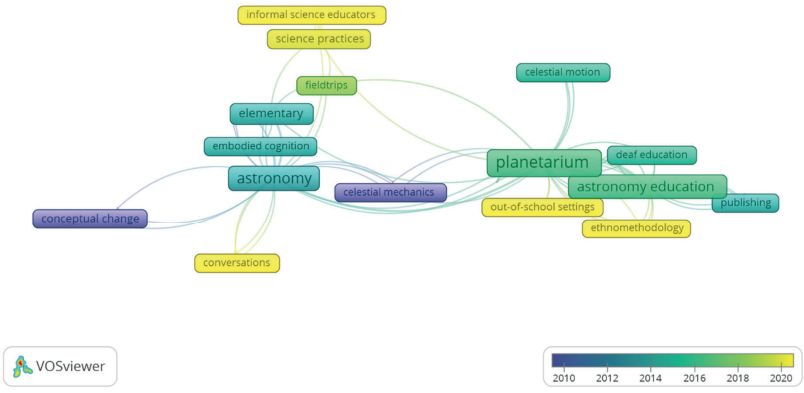
Tablo 1'de yayın ve atıf sayılarının ülkelere göre dağılımı incelendiğinde planetaryum konusuna ilişkin bilimsel üretimin 38 yayınla ve 496 atıfla ABD üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye, 3 yayınla ve 13 atıfla ikinci sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla ikişer yayınla Portekiz ve Brezilya izlemektedir. Bu alanda Kanada, yayın sayısı az olmasına rağmen atıf sayısının yüksekliğiyle üçüncü sırada yer almaktadır.

Planetaryum Makalelerinde En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler

En çok kullanılan anahtar kelimelerin bibliyometrik analizi için analiz türü olarak 'Co-occurence' ve analiz birimi olarak 'author keywords' seçilmiştir. Minimum eşik sayısı 1 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda veri setinden 97 anahtar kelime ortaya çıkmıştır. Şekil 3'te yayınlardaki yazar anahtar sözcüklerinin bir görselleştirmesi sunulmuştur.

Şekil 3

Planetaryum Makalelerinde En Çok Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı



Anahtar kelimelerin birlikte bulunma sıklığına göre oluşturulan haritada 13 tematik küme ortaya çıkmıştır. Ortak kelime sayısındaki düşüklük, kümelenmeler hakkında genel bir yorum yapmayı güçleştirmektedir. Şekil 3'ten de görülebileceği gibi en çok kullanılan anahtar kelimeler planetaryum (f = 10), astronomi (f = 7) ve astronomi eğitimi (f = 6) dir. Bunları sırasıyla temel (f = 3), planetaryum eğitimi (f = 3), fen uygulamaları (f = 2), bilgisayar simülasyonu (f = 2) ve kavramsal değişim (f = 2) izlemektedir. Renkler, zaman içinde ilgili konu üzerine yapılan araştırmaların ilerleme-

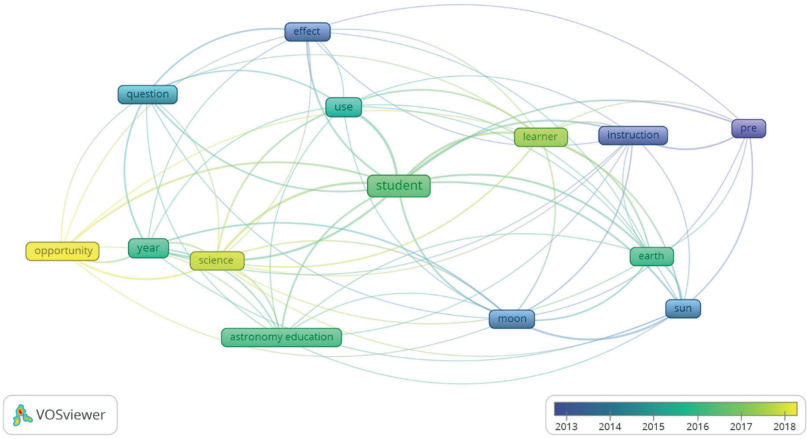
sini göstermektedir. Sarı renkli terimler daha popüler yayınlarda görülmektedir. Son yıllarda fen uygulamaları (f = 2), informal fen eğitimcileri (f = 1), okul dışı ortamlar (f = 1) gibi anahtar kelimelere doğru bir yönelimin olduğu belirlenmiştir.

İlgili Makalelerin Özetlerinde En Çok Kullanılan Sözcükler

‘‘Abstract field’’ and ‘‘binary counting’’ methods seçilerek yayınların özetlerindeki toplam kelime sayısı 1062 olarak belirlenmiştir. Minimum tekrar sayısı 5 olarak seçilmiştir. Bu anahtar kelimeler arasından toplam 24 anahtar kelime bu eşik değerini karşılamıştır. Planetaryum konusu ile ilgili makalelerin özetlerindeki kelime ağı Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Makale Özetinde En Çok Kullanılan Kelimelerin Yıllara Göre Dağılımı



Oluşturulan haritada 2 tematik küme ortaya çıkmıştır. Şekil 4 incelendiğinde makale özetlerinde en sık kullanılan kelimelerin öğrenci (f = 22), yıl (f = 11), fırsat (f = 22) ve fen (f = 7) olduğu görülmektedir.

İlgili Makalelerin Yazarlarının Atıf Dağılımları

En çok atıf alan yazarların bibliyometrik analizinde, analiz türü olarak “Citation’’, analiz birimi olarak ‘‘Authors’’ seçilmiştir. Sıralamaya, bir yazarın minimum belge sayısı 2 olan yazarlar dahil edilmiştir. Bir yazarın minimum atıf sayısı 0 olarak seçilmiştir. Tablo 2’de en üretken ve etkili yazarların doküman ve atıf bilgileri listelenmektedir.

Tablo 2

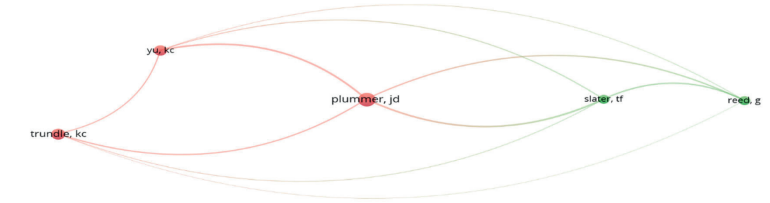
Yazarların Makale ve Atıf Sayısı

Yazarlar	Doküman Sayısı	Atıf Sayısı
Slater, T.F.	7	1
Tatge, C.B.	5	0
Plummer, J.D.	4	124
Trundle, K.C.	3	229
Yu, K. C.	3	28
Sahami, K.	3	28
Nichols, M.	3	9
Bell, R.L.	2	194
Lee, H. S.	2	33
Session, L.C.	2	22
Sahami, V.	2	19
Mallon, G.L.	2	13
Subbarau, M.	2	8
Hintz, E. G.	2	6
Tretter, T.R.	2	4
Ardasheva, J.	2	4

Tablo 2 incelendiğinde planetaryum araştırmalarına yayın sayısı bakımından en fazla katkıda bulunan yazarlar Slater, T.F. ve Tatge, C.B. dir. Trundle, K.C., Bell, R.L. ve Plummer, J.D. bu alanda en fazla atıfa sahip olan yazarlardır. Ayrıca analiz türü olarak ‘Co-citation’ ve analiz birimi olarak ‘Cited authors’ işaretlenmiştir. Bir yazarın minimum atıf sayısı 20 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan harita Şekil 5’te sunulmaktadır.

Şekil 5

En Çok Atıf Yapılan Yazarlar (Ortak Atıf Analizi)



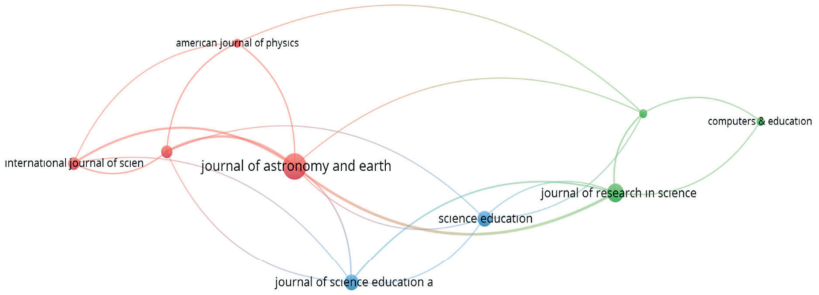
Plummer, J.D. (49 ortak atıf), Trundle, K.C. (31 ortak atıf), Yu, K. C. (27 ortak atıf), Reed, G. (22 ortak atıf) ve Slater, T.F. (20 ortak atıf) bibliyometrik analiz makalelerinin referanslarında en çok atıf yapılan yazarlardır.

Planetaryum Konusuyla İlgili En Çok Makale Yayınlayan ve Atıf Alan Dergiler

Dergilerin atıf dağılım analizleri için analiz türü olarak "Citation" analiz birimi olarak "Sources" belirlenmiştir. Bir kaynağın minimum doküman sayısı 1, bir kaynağın en az atıf sayısı 5 olanlar analize dahil edilmiştir. İlgili ağ Şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6

En Çok Atıf Alan Dergiler



Şekil 6'da en çok atıf alan dergilerin Journal of Research in Science Teaching (220 atıf, 4 makale) Computers & Education (108 atıf, 1 makale) ve Journal of Science Education and Technology (72 atıf, 3 makale) olduğu görülmektedir. Atıf sıralamasına göre ilk onda yer alan dergiler Tablo 3'te verilmiştir.

Table 3

Planetaryum Konusuyla İlgili En Çok Makale Yayınlanan İlk 10 Dergi

Dergiler	**Doküman Sayısı**
Journal of Astronomy and Earth Science Education	8
Journal of Research in Science Teaching	4
Science Education	3
Journal of Science Education and Technology	3
Journal of Museum Education	2
International Journal of Science Education	2
Physical Review Physics Education Research	2
International Journal of engineering Pedagogy	1
Computers & Education	1
Research in Science Education	1

Tablo 3, planetaryum konusu üzerine 8 makale yayınlayan Journal of Astronomy and Earth Science Education'in diğer tüm dergilerden daha fazla planetaryum araştırması yayınladığını göstermektedir. Journal of Research in Science Teaching 4 yayın ile ikinci sırada yer almaktadır. Onu ikişer yayınla Science Education ve Journal of Science Education and Technology dergileri izlemektedir.

Planetaryum Konusuyla İlgili En Çok Atıf Alan Makaleler

Planetaryumlarla ilgili en sık atıf yapılan makalelerin yayınlandığı dergiler ve atıf sayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Planetaryumlarda 10 veya Daha Fazla Atıf Yapılan Makaleler

Yazarlar	Makale Başlığı	Dergi Adı	Atıf Sayısı
Trundle ve Bell (2010)	The use of a computer simulation to promote conceptual change: A quasi-experimental study	Computers & Education	108
Bell ve Trundle (2008)	The use of a computer simulation to promote scientific conceptions of moon phases	Journal of Research in Science Teaching	86
Plummer ve Krajcik (2010)	Building a Learning Progression for Celestial Motion: Elementary Levels from an Earth-Based Perspective	Journal of Research in Science Teaching	80
Plummer (2009)	Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium	Journal of Research in Science Teaching	41
Hobson vd. (2010)	Using a planetarium software program to promote conceptual change with young children	Journal of Science Education and Technology	35
Plummer vd. (2014)	Learning to explain astronomy across moving frames of reference: exploring the role of classroom and planetarium-based instructional context	International Journal of Science Education	27
Price ve Lee (2010)	The Effect of two-dimensional and stereoscopic presentation on middle school students' performance of spatial cognition tasks	Journal of Science Education and Technology	25
Fisher (1997)	The effect of humor on learning in a planetarium	Science Education	20
Yu vd. (2015)	Using a digital planetarium for teaching seasons to undergraduates.	Journal of Astronomy & Earth Sciences Education	16
Mallon vd. (1982)	Student-achievement and attitudes in astronomy - an experimental comparison of 2 planetarium programs	Journal of Research in Science Teaching	13

Bugüne kadar en fazla atıf alan Trundle ve Bell (2010) tarafından yazılan "The use of a computer simulation to promote conceptual change: A quasiexperimental study" başlıklı makale, Computers & Education'da yayınlanmıştır. Makale, yayınlandığı 2010 yılından bu yana 108 kez atıf almıştır. Trundle ve Bell (2010) çalışmasında, erken çocukluk dönemi öğretmen adayları arasında ayın evreleri hakkındaki kavramsal değişimi gerçekleştirmede üç öğretim müdahalesinin etkililiğini araştırmıştır. En yüksek atıf alan ikinci makale, Bell ve Trundle (2008) tarafından yazılan ''The use of a computer simulation to promote scientific conceptions of moon phases'' başlıklı makale Journal of Research in Science Teaching dergisinde yayınlanmış ve 86 atıf

almıştır. Bell ve Trundle'ın makalesi bir planetaryum yazılımı olan bilgisayar simülasyonunun kullanımının erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının ayın evreleri ile ilgili bilimsel anlayışlarını geliştirmesi üzerine yoğunlaşmıştır. En yüksek üçüncü atıf alan makale ise Plummer ve Krajcik (2010) tarafından yazılan "Building a Learning Progression for Celestial Motion: Elementary Levels from an Earth-Based Perspective" başlıklı makale Journal of Research in Science Teaching dergisinde yayınlanmış ve 80 atıf almıştır. Bu çalışmanın gök cisimlerinin hareketlerinin Dünya'dan izlenmesine yönelik öğrencilerle yapılan uygulamalar ve görüşmeler üzerine yazıldığı belirlenmiştir.

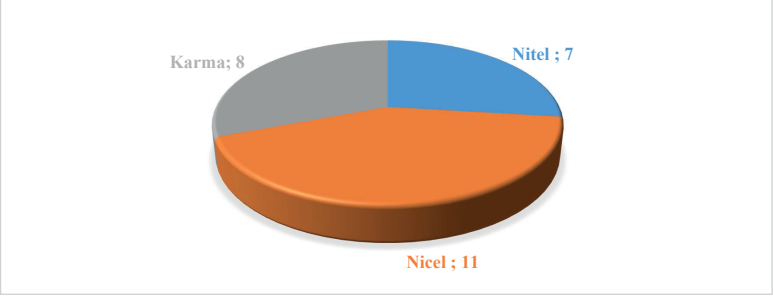
İçerik Analizi Bulguları

Araştırma Yöntemleri

Makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri nitel, nicel ve karma olmak üzere üç grupta analiz edilmiş ve Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Farklı Araştırma Yöntemlerinin Kullanımı



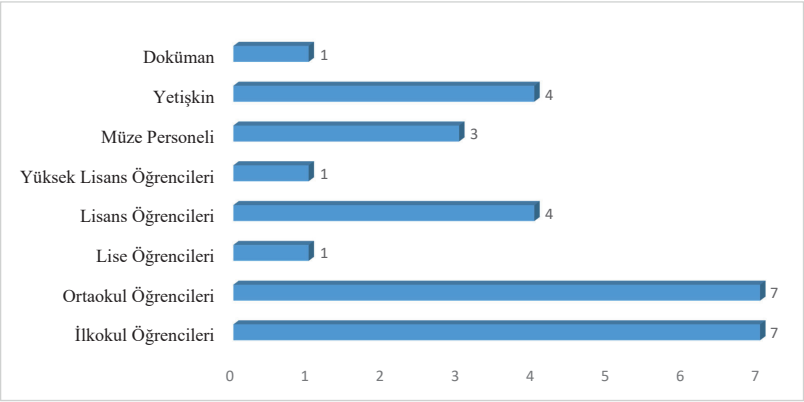
Şekil 7 incelendiğinde araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunu karma araştırma ve son olarak nitel araştırma yöntemleri izlemektedir.

Örneklem

Planetaryum konusuyla ilgili araştırmaların katılımcı profili Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8

Makalelerin Örnek Gruplarına Göre Dağılımı



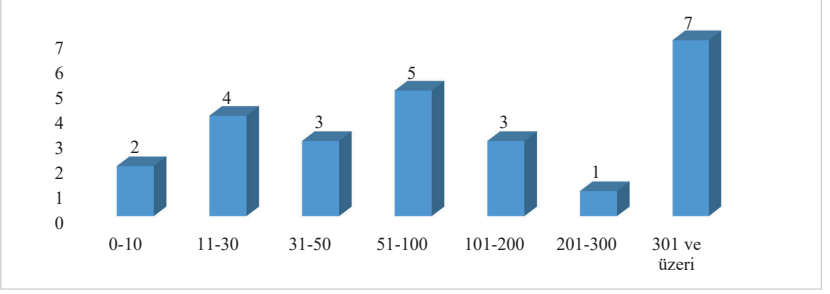
Şekil 8 incelendiğinde makalelerde en çok çalışılan örneklem gruplarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Lise öğrencileri ve lisansüstü eğitim öğrencileri ve müze personeli bu makalelerde örneklem olarak daha az tercih edilmiştir.

Örneklem Büyüklüğü

Planetaryum konusu üzerine yazılan makalelerin örneklem büyüklükleri Şekil 9' da gösterilmiştir.

Şekil 9

Yayınların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı



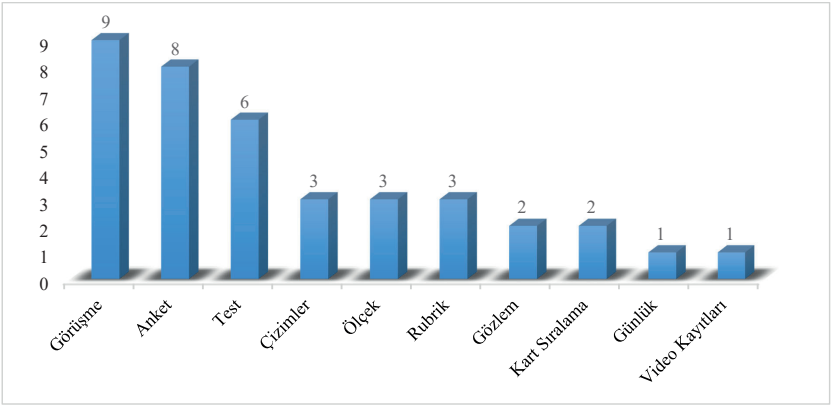
Şekil 9'da görüldüğü gibi en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 300 ve üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunu 51-100 arası örneklemlerle yapılan araştırmalar takip etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacıların makalelerinde kullanmayı tercih ettikleri veri toplama araçları Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



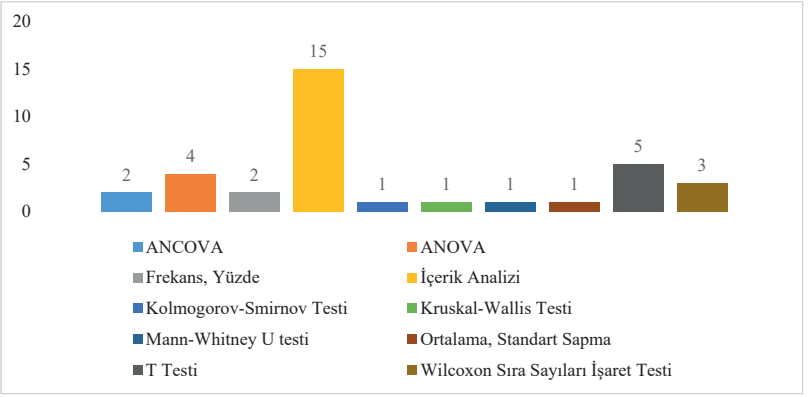
Şekil 10 incelendiğinde en çok tercih edilen ilk üç veri toplama aracı; görüşme formları, anketler ve testlerdir. Bununla birlikte günlük ve video kayıtları gibi veri toplama araçlarının da kullanıldığı gözlenmektedir.

Veri Analiz Yöntemleri

Şekil 11, planetaryum konusuyla ilgili araştırmaların veri analizi türlerini göstermektedir.

Şekil 11

Makalelerde Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı



Şekil 11 incelendiğinde araştırmalarda en çok tercih edilen analiz yöntemi içerik analizidir. En sık kullanılan diğer analizi teknikleri t testi ve ANOVA'dır. En az tercih edilen analiz türlerinin ise Kruskal-Wallis testi, Mann-Whitney U testi ve Kolmogorov-Smirnov testi olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, WoS veri tabanında ''Education & Educational Research'' ve ''Education Scientific Disciplines'' kategorilerinde yer alan planetaryum konusuyla ilgili makalelerin bibliyometrik analiz sonuçlarının yanı sıra metodolojik araştırma eğilimleri rapor edilmiştir.

Planetaryum konusunda ilk makalenin 1980 yılında yayınladığı tespit edilmiştir. En fazla makale ise 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanmıştır. Bu bağlamda planetaryumların bir eğitim ortamı olarak öneminin fark edilmesiyle birlikte planetaryum konusuna olan ilginin ve bilincin arttığını söylemek mümkündür. Son yıllarda botanik bahçeleri, millî parklar, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, doğal anıtlar ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili bilimsel çalışmaların sayısında bir artış olduğunu göstermiştir (Bozdoğan vd., 2021; Bozdoğan, 2020; Demir ve Bozdoğan, 2021).

Bu alanda en fazla araştırma sayısına ve atıf sayısına sahip ülkelerin ABD ve Türkiye olduğu belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamları araştırmalarının ABD'de uzun bir geleneğe sahip olması, okul dışı öğrenme ortamlarının sayısının fazla olması, proje fonu konusundaki avantajları ve dilinin İngilizce olması bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Çalışmada elde edilen bulgular alan yazınla benzerlik göstermektedir (Boz-

doğan vd., 2022; Bozdoğan, 2020a; Bozdoğan, 2020b; Demir ve Bozdoğan, 2021). Türkiye'de ise özellikle okul dışı öğrenmeye ilişkin olarak 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda üzerinde daha çok durulması (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda okul dışı öğrenmenin eğitiminin bir parçası olarak gerekliliğine vurgu yapılması, planetaryumların bir araştırma konusu olarak daha fazla ilgi görmesine neden olmuş olabilir.

Planetaryum araştırmalarında kullanılan kelimelerin sıklıklarına bakıldığında en çok kullanılan anahtar kelimeler "planetaryum", "astronomi" ve "astronomi eğitimi"-dir. Oktay vd. (2020) çalışmasında planetaryumların, başta astronomi ve uzay olmak üzere bilim konularının anlaşılması amacıyla tasarlandığını ifade etmiştir. Son yıllarda tercih edilen anahtar kelimeler "fen uygulamaları", "informal fen eğitimcileri" ve "okul dışı ortamlar" olmuştur. Öte yandan makale özetlerinde en çok kullanılan kelimelerin "öğrenci", "yıl", "fırsat" ve "fen" olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular; astronomi ve fen eğitiminin temelini oluşturan araştırma konularının öğretiminde planetaryumların önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu anahtar kelimeler, güncel araştırma konularını belirlemede bu alanda çalışan araştırmacılar için referans olabilir.

Bu alanda en fazla yayına sahip yazarların Slater, T.F. ve Tatge, C.B'nin olduğu görülmüştür. En çok atıf alan yazarların Trundle, K.C., Bell, R.L. ve Plummer, J.D. olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarının kuramsal çerçevesinde planetaryumların etkililiğini vurgulamak adına bu yazarlara atıf yaptığı söylenebilir. Bu alanda çalışan en verimli araştırmacıların tanınması, genç araştırmacılara doğru ve güvenilir bilgi elde etmelerinin yanı sıra çalışmalarına yön vermesi açısından da destek sağlayabilir.

Journal of Astronomy and Earth Science Education, Journal of Research in Science Teaching, Science Education ve Journal of Science Education and Technology bu alandaki en etkin dergilerdir. En çok atıf alan dergiler ise Journal of Research in Science Teaching, Computers & Education ve Journal of Science Education and Technology olarak listelenmiştir. Bu dergiler etki değeri yüksek, birçok çalışmaya yön veren ve fen eğitimi alanında önde gelen dergilerdir. Benzer şekilde Bozdoğan'da (2020a) planetaryum konusunda WoS'ta yayımlanan çalışmaların bibliyometrik analizini yaptığı araştırmasında bu çalışmanın verilerini destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmanın bir diğer sonucu, bu alanda en çok atıf alan çalışmanın Trundle ve Bell (2010) tarafından yazılan Computers & Education dergisinde yayınlanan *"The use of a computer simulation to promote conceptual change: A quasiexperimental study"* başlıklı makale olduğudur.

Çalışma kapsamında yapılan içerik analizi sonuçları, en çok tercih edilen yöntemin nicel araştırma yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacıların planetar-

yumların öğrenme sürecine etkilerini nesnel olarak test etmek için nicel araştırmaları kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Saraç (2017) okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntem kullanıldığını tespit etmiştir. En az tercih edilen yöntem olan nitel araştırmaların varlığı da yeni araştırma konularının ufuklarını açmaktadır. Bu çalışmanın bir diğer sonucu, çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yapılmış olmasıdır. İlerleyen dönemlerde öğrenilecek olan astronomi ve fen eğitimindeki bazı karmaşık kavramların tam olarak anlaşılmasında ilkokul, başlangıç adımı olarak kabul edilebilir (Plummer ve Small, 2018). En çok tercih edilen örneklem büyüklüğü 300 ve üzerindedir. En az ise 0-10 arasında bir örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların genellikle anketle çalışmalarından dolayı orta büyüklükteki örneklem gruplarını tercih ettikleri söylenebilir. Bu duruma başka bir neden olarak nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edilmesi gösterilebilir. Araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarının görüşme formları, anketler ve testlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Saraç (2017) okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalarda en çok tercih edilen veri toplama araçlarının anket ve görüşmeler olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerin diğer ölçme araçlarına oranla sayısının fazla olması son zamanlarda karma yöntem ve nitel araştırmalarda kullanılmasından kaynaklanabilir. Görüşmelerin sıklıkla kullanılmasının başlıca nedeni, daha derinlemesine ve bilgilendirici bulguların toplanabilmesine fırsat sağlaması da olabilir. Gözlem, günlükler ve video kayıtları gibi nitel veri toplamaya uygun araçların benimsenmesi çok azdır. Dikkate değer başka bir bulgu ise araştırmacıların çalışmalarında veri analizi olarak en çok içerik analizini tercih etmeleridir. Araştırmacılar, zengin ve kapsamlı bilgiler elde etmek amacıyla içerik analiz yöntemini tercih etmiş olabilirler. Creswell ve Clark (2017) içerik analizinin daha kapsamlı sonuç verme eğiliminde olduğuna dikkat çekmiştir. Sonuç olarak örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinin seçilmesinde bilimsel araştırma yöntemlerinin etkili bir faktör olduğu görülmektedir (Karasar, 2017).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut çalışmanın bazı sınırlamaları vardır ve bunlar gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınabilir. İlk olarak dahil edilen bibliyografya, yalnızca WoS veri tabanında indekslenen bilgilere dayalıdır. Bundan sonraki çalışmalarda, araştırmacılar kapsamı genişletmek amacıyla Scopus ve Google Akademik gibi veri tabanından yararlanabilirler. İkinci sınırlama, bilim dilinde popüleritesi olması nedeniyle sadece İngilizce yayınlanan makalelerin araştırmaya dahil edilmesidir. Üçüncüsü bibliyometrik analiz uygulamaları VOSviewer uygulaması ile sınırlıdır. Son olarak alan yazın taraması Ağustos 2022 tarihindedir. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda daha kapsamlı bilgi elde etmek için diğer belge türleri, farklı bibliyometrik analiz uygulamaları,

farklı zaman dilimleri ve bölgeler arasındaki ortak atıf ilişkileri dikkate alınabilir. Farklı metodolojilerin planetaryum araştırmalarına nasıl yenilikler getirebileceğini gösterme açısından da bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların nitel veya karma desen araştırmalarına yönelmeleri önerilebilir.

Kaynakça

Aktoprak, A. ve Hursen, C. (2022). A bibliometric and content analysis of critical thinking in primary education. *Thinking Skills and Creativity*, 44. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101029

Amoozegar, A., Khodabandelou, R. and Ale Ebrahim, N. (2018). Major trends in distance education research: a combination of bibliometric and thematic analyze. *International Journal of Information Research and Review, 5*(2), 5352-5359.

Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş., and Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, *142*, 103647. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647

Ateş, A. (2009). Gökyüzüne yere indiren araçlar: Planetaryumlar [Earth-moving vehicles: Planetariums]. *NTV Bilim,* 7, 106-115.

Bodur, Z., and Yıldırım, M. (2018). The Effect of outdoor activities on academic achievement and scientific process skills of 7th students in secondary school. *Journal of Educational Sciences, 47*(47), 125-140.

Bozdoğan, A. E. (2020a). A bibliometric evaluation of published educational research papers on "planetariums" based on web of science database. *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(27), 150-173. https://doi.org/10.26466/opus.672517

Bozdoğan, A. E. (2020b). A bibliometric analysis based on Web of Science Database: Articles published on science centres / museums related to educational researches. *Mediterranean Journal of Educational Research, 14*(31), 174-194.

Bozdoğan, A. E., Demir, A., and Şahinpınar, D. (2022). Bibliometric Assessment Based on Web of Science Database: Educational Research Articles on Botanic Gardens, National Parks, and Natural Monuments. *Participatory Educational Research*, *9*(1), 303-323. https://doi.org/10.17275/per.22.17.9.1

Bozdoğan, A. E., and Ustaoğlu, F. (2016). Pre-service science teachers' views about instructional potential of planetariums. *Journal of Turkish Science Education, 13*(1), 38-49.

Bozdoğan, K. (2020). A bibliometric analysis of educational studies about "museum education". *Participatory Educational Research, 7*(3), 161-179. https://doi.org/10.17275/per.20.40.7.3

Castriotta, M., Loi, M., Marku, E., and Naitana, L. (2019). What's in a name? Exploring the conceptual structure of emerging organizations. *Scientometrics*, *118*(2), 407-437.

Chen, X., Yu, G., Cheng, G., and Hao, T. (2019). Research topics, author profiles, and collaboration networks in the top-ranked journal on educational technology over the past 40 years: a bibliometric analysis. *Journal of Computers in Education*, *6*(4), 563- 585.

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., and Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the fuzzy sets theory field. *Journal of Informetrics*, *5*(1), 146–166.

Comarú, M. W., Lopes, R. M., Braga, L. A. M., Batista Mota, F., and Galvão, C. (2021). A bibliometric and descriptive analysis of inclusive education in science education. *Studies in Science Education*, *57*(2), 241-263.

Creswell, J. W., and Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Çalık, M., and Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science, 39*(174), 33-38.

Çalışkan, H., and Çerkez, S. (2012). An Evaluation of Education with Museum Practices in Social Studies Classes Based on Student Views. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1), 162-173.

Demir, A., and Bozdoğan, A. E. (2021). A bibliometric analysis of educational researches published on zoo and aquarium, out of school educational environments. *Gazi Journal Education Sciences, 7*(3), 313-333.

Demir, H. ve Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi, 5*(2), 91-114.

Deveci, İ. (2022). Review of entrepreneurship education literature in educational contexts: Bibliometric analysis. *Participatory Educational Research*, *9*(1), 214-232.

Doğru, M., Güzeller, C., and Çelik, M. (2019). A Bibliometric analysis in the field of sustainable development and education from past to present. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 9*(1), 42-68.

Falk, J. H., and Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal, 40*(3), 211-218.

Gerber, B.L., Cavallo, A.M.L., and Marek, E.A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education, 23*(5), 535- 549.

Göksu, I. (2021). Bibliometric mapping of mobile learning. *Telematics and Informatics*, *56*, 101491. https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101491

Gülen, S. (2018). Determination of the effect of the planetarium activities on the students. *European Journal of Education Studies,* 5(2), 48-65.

Gülmez, D., Özteke, İ., and Gümüş, S. (2020). Overview of Educational Research from Turkey Published in International Journals: A Bibliometric Analysis. *Education and Science, 46*(206), 213-239. http://doi.org/10.15390/EB.2020.9317

Evren -Yapıcıoğlu, A. (2021). Investigation of the bibliometric features of the articles on socioscientific issues. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(36), 2402-2428. https://doi.org/10.26466/opus.841772

Julia, J., Afrianti, N., Soomro, K. A., Supriyadi, T., Dolifah, D., Isrokatun, I., Erhamwilda, E., and Ningrum, D. (2020). Flipped classroom educational model (2010-2019): A bibliometric study. *European Journal of Educational Research, 9*(4), 1377-1392.

Karasar, N. (2017*). Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel Yayıncılık.

Karpinnen, J. A. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: Action research application. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 12*(1), 41-62. https://doi.org/10.1080/14729679.2011.569186

Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: A case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education, 22,* 755-777.

Lee, H. Y., Chung, C. Y., and Wei, G. (2022). Research on technological pedagogical and Content Knowledge: A Bibliometric Analysis from 2011 to 2020. In *Frontiers in education*, 7, 765233.

Lindemann-Matthies, P., and Knecht, S. (2011). Swiss elementary school teachers' attitudes toward forest education. *Journal of Environmental Education, 42*(3), 152-167. https://doi.org/10.1080/00958964.2010.523737

Metin, M., and Bozdoğan, A. E. (2020). The Effect of a trip organized ın planetarium on science course on academic success, ınterest and motivation of 7th year students. *Gazi Journal of Education Sciences, 6*(2), 240-260.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. 4 Ağustos 2022 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 6 Ağustos 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 adresinden erişilmiştir.

Most, F., Conejo, F. J., and Cunningham, L. F. (2018). Bridging past and present entrepreneurial marketing research A co-citation and bibliographic coupling analysis. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship, 20*(2), 229-251.

Oktay, O., Avcı, Z., and Şen, A. I. (2022). Using digital media through sequential worksheets: an astronomy activity. *Science Activities*, 1-18. https://doi.org/10.1080/00368121.2022.2057902

Oktay Ö., Ekinci S., and Şen, A. I. (2020). Investigation of middle school students' thoughts about a mobile planetarium activity. *Elementary Education Online, 19*(2), 695-717. doi:10.17051/ilkonline.2020.693202

Petrie, K. B. (2013). *Early childhood learning in preschool planetarium programs.* (Unpublished Master Thesis), University of Washington, ABD.

Pires, F. A. L. (2008). The role of the planetarium during IYA2009, the Portuguese context. *Communicating Astronomy with the Public*, 498.

Plummer, J. D., and Small, K. J. (2018). Using a planetarium fieldtrip to engage young children in three-dimensional learning through representations, patterns, and lunar phenomena. *International Journal of Science Education, Part B, 8*(3), 193-212 https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1438683.

Rojas-Lamorena, Á. J., Del Barrio-García, S., and Alcántara-Pilar, J. M. (2022). A review of three decades of academic research on brand equity: A bibliometric

approach using co-word analysis and bibliographic coupling. *Journal of Business Research*, *139*, 1067-1083.

Saraç, H. (2017). Researches related to outdoor learning environments in turkey: Content analysis study. *Journal of Education Theory and Practical Research, 3*(2), 60-81.

Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 1-24.

Sumners, C., Reiff, P. ve Weber, W. (2008). Learning in an immersive digital theatre. *Advances in Space Research, 42*(11), 1848–1854.

Şentürk, E. (2019). Planetaryumlar. In A.İ. Şen (Eds.), *Okul dışı öğrenme ortamları.* Pegem Akademi.

Tosun, C. (2022). Bibliometric and content analyses of articles related to science education for special education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(1), 352-369.

Türk, C., and Kalkan, H. (2015). The effect of planetariums on teaching specific astronomy concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 24, 1-15. https://doi.org/10.1007/s10956-014-9516-6

Türkmen, H. (2010). Informal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(39), 46-59.

Van Eck, N. J., and Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84*(2), 523–538.

Van Eck, N. J., and Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, *111*(2), 1053-1070.

Van Eck, N. J., and Waltman, L. (2020). VOSviewer manual. https://www.vosviewer.com/getting-started

Van Nunen, K., Li, J., Reniers, G., and Ponnet, K. (2018). Bibliometric analysis of safety culture research. *Safety Science, 108,* 248–258.

Vogel, R., and Masal, D. (2015). Public leadership: A review of the literature and framework for future research. *Public Management Review*, *17*(8), 1165–1189.

Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Sakarya Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

Yu, K. C., Sahami, K., Denn, G., Sahami, V., and Sessions, L. C. (2016). Immersive planetarium visualizations for teaching solar system moon concepts to undergraduates. *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education (JAESE)*, *3*(2), 93-110.

Zan, B. U. (2019). Evolution of research subjects based on direct citation, cocitation and bibliographical coupling approaches. *Social Sciences Research Journal, 14*(2), 501–516.

Zhang, B. (2017). Research on the development and change of Chinese sports science based on bibliometric analysis. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, *13*(10), 6407-6414.

Zupic, I., and Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, *18*(3), 429-472.

Examination of Reference Value Preferences in Theses Prepared on the Existence of Values

RESEARCH ARTICLE

Gökçe DEMİRYÜREK[1]

1 Lecturer Dr., Necmettin Erbakan University, Department of Turkish Education, gdemiryurek@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9870-4254.

Gönderilme Tarihi: 02.11.2022 Kabul Tarihi: 04.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1198260

Atıf: "Demiryürek, G. (2024). Examination of reference value preferences in theses prepared on the existence of values. *Millî Eğitim, 53*(241), 57-76. DOI: 10.37669/milliegitim.1198260"

Abstract

The aim of this study is to determine the reference value preferences as an analysis unit in the graduate theses prepared on values education in our country. For this purpose, as a result of the search conducted with the concepts of "values" and "values education" in the YÖK thesis database, research was carried out on 340 theses prepared to determine the existence of values. The data of the study were coded through the form developed by the researcher and the data were analyzed by the content analysis method. As a result of the research, it was seen that the number of theses in question increased with small fluctuations since 2007 and reached the highest number in 2019. It has been determined that almost all of the theses prepared on this subject are master's thesis. Atatürk University, Gazi University and Necmettin Erbakan University are the prominent institutions in this field. More than half of these theses have been prepared in Turkish Language Education departments. In the most frequently used reference values, it was determined that the core values and the values in the Social Studies Curriculum were preferred. It was determined that almost half of the theses did not specify reference values. In the research conducted until 2019, it was seen that there was a tendency to take the values in the Social Studies Curriculum as reference values in all departments. In the theses prepared in 2019 and after, it was determined that there was a shift towards core values.

Keywords: *values education, reference values, graduate theses*

Değerlerin Varlığı Üzerine Hazırlanan Tezlerde Referans Değer Tercihlerinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı ülkemizde değerler eğitimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde bir analiz birimi olarak referans değer tercihlerini belirlemektir. Bu amaçla YÖK tez veri tabanında "değerler" ve "değerler eğitimi" kavramlarıyla yapılan arama sonucunda değerlerin varlığını tespit etmeye yönelik hazırlanan 340 tez üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen form aracılığıyla kodlanmış ve içerik analizi yöntemiyle veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda söz konusu tezlerin sayısının 2007 yılından itibaren küçük dalgalanmalarla arttığı, 2019 yılında ise en yüksek sayısına ulaştığı görülmüştür. Bu konuda, en çok yüksek lisans tezinin hazırlandığı, Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin yarısından fazlasının Türkçe Eğitimi ana bilim dallarında hazırlandığı görülmüştür. En sık kullanılan referans değerlerde ise kök değerler ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki değerlerin tercih edildiği saptanmıştır. Tezlerin yarıya yakınında ise referans değer belirtilmediği tespit edilmiştir. Araştırmada 2019 yılına kadar yapılan tezlerde bütün ana bilim dallarında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki değerlerin, referans değer olarak alınmasına yönelik bir eğilim olduğu görülmüştür. 2019 yılından sonra ise Millî Eğitim Bakanlığının bütün ders öğretim programlarına eklediği kök değerlere doğru bir kaymanın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *değerler eğitimi, referans değerler, lisansüstü tezler*

Introduction

The concepts of values and values education emerge in close relation to certain other concepts such as acceptance, belonging, adoption, principles, beliefs and rules in a process that takes one from being an individual to a part of the society. Various disciplines answer to the question "What is a value?" and define it from their own respective perspectives. Therefore, the concept of value has several definitions. Values, which can be summarized as superior qualities, virtues, and treasures (Turkish Language Society, n.d.) are the tendency to prefer a situation to another (Erdem, 2003). Preferring goodness to evil or preferring honesty to lying are examples to this. Values can also be defined as general principles and core beliefs that guide one's behaviors, and or as standards that define whether an action is good or desirable or not (Halstead and Taylor, 2000).

Values education started to gain currency in the USA under the title of character education in early 1900s, and scientific papers on the subject started to be published under the titles such as values education, character education, moral education etc.

in the world in 1970s (Demircioğlu and Tokdemir, 2008). Values education is particularly emphasized in Turkiye. Character education or moral education is a subject regarded as significant by the Turkish society. Until modern schools were established, it was a responsibility of institutions that offered religious education. With the establishment of modern schools, this type of education became a part of the curriculum under the title of moral education at the beginning and under values education later on (Yıldırım and Demirel, 2019).

Similar to the trend in the world, there was a significant increase in the number of studies conducted on values education in Türkiye in the last two decades (Can, 2008; Kapkın, Çalışkan and Sağlam, 2018; Kardaş and Cemal, 2017; Sökmen and Nalçacı, 2020; Thornberg and Oğuz, 2013). Values education gained prominence as the instruction programmes were reformed in 2005, and it was put into practice as a relevant circular order was issued in 2010 (Can, 2008; Şimşek, 2015). It is important to know how values are covered by the instruction programmes (Yaşaroğlu, 2018). This is because when subject teachers decide how to teach a value and when the academics who work on this subject decide which values they will take as references in their studies, one of the primary sources they resort to is instruction programmes. For a long time, values were covered in different ways in the instruction programmes of various classes in Türkiye. For example, values were covered in detail in Social Studies Curriculum (2005), whereas they were not covered at all in other classes including Turkish (2005) classes. As the programmes were reformed, changes were made on the lists of values to be covered in various classes. Finally, with the "studies on the renewal and change of curricula" in July 2017, 10 root values were defined and covered in the instruction programmes of all classes, including primary and secondary schools (Ministry of Turkish Education, 2019).

It is important to reach a consensus on values education. It requires not only equipping children with information, but also helping them gain national and universal values to raise qualified individuals. A healthy society is composed of individuals who own and internalize values. The continuation of social life in a plausible way is closely related to both the happiness and quality of individuals who compose it and to what degree values adopted by them (Ekşi and Katılmış, 2016, p. 12). For these reasons, it is inevitable for nations to place a special significance on values education. Indeed, values education is covered in the curricula of many countries and highly emphasized (Edgington, 2002, p. 115). The issues that what values education is, how it should be conducted, in which way it should be covered in instruction programmes, how and to what extent values education is given a place in textbooks and extracurricular resources are important and have been the subject matter of many studies (Aydın

and Gürler, 2012; Bolat, 2016; Cihan, 2014; Kenan, 2009; Kumbasar, 2011; Meydan, 2014; Uygun, 2013; Yazıcı, 2006; Yılmaz, 2013). A review of national resources reveals that a number of publications contain the topic of "values education". On the other hand, the number of international publications originating from Türkiye is relatively quite low (Sökmen and Nalçacı, 2020).

There are also scientific publications examining the studies on values education in the literature (Elbir and Bağcı, 2013; Gözler et al., 2020; Güçlü, 2015; Gündüz, Başpınar and Büyükkarcı, 2017; Kapkın, Çalışkan and Sağlam, 2018). These studies examined the scientific publications on values education in terms of various methodological qualities. However, there is no study focusing on the reference values in the publications on value education. Reference values are those values that are set to be the research theme in scientific studies identifying the values in a certain work or document. To conduct data analysis on studies employing descriptive analysis or content analysis, creating a framework to display under which categories the themes will be organized prevents data loss or incorrect data arrangements (Yıldırım and Şimşek, 2011). In studies aiming to identify values, the data to be looked for, the categories this data will be coded under, and the way to carry on this coding depend on the research themes. The research themes in such studies are taken as the reference values in this study.

It is important to understand which reference values are chosen as research themes by different disciplines when determining their starting points in scientific studies on values. For example, a researcher examining social studies textbooks in terms of values education has a list of values or a guide (Social Studies Curriculum, 2005). However, what values should a researcher examining Turkish textbooks from the same perspective take as a reference? Have the 10 root values added to instruction programmes of Turkish (2018) and other classes after a while changed the course of such research? Similarly, which values do researchers from other disciplines take as reference values in similar research? How can these values be associated with respective disciplines? Offering answers to these questions is important in terms of determining the course of values education in Türkiye, guiding the researchers in this field, and contributing to the values education programs. The differences between instruction programmes will result in differences in practice. To develop an effective values education enforcement policy, it is necessary to build a consensus on which values to be taught before how to teach them.

This study aims to identify the reference values in graduate theses on values education in Türkiye. For a scientific study on values education to have reference values, its aim should be identifying values. For this purpose, graduate theses aiming to iden-

tify values and uploaded to the database of the Council of Higher Education (YÖK) were reviewed and the values taken as references by these theses were identified. The research questions of this study are as follows:

1. How is the distribution of graduate theses on the identification of values by years, institutions, departments and disciplines?

2. Which values are taken as the reference values by graduate theses on values education?

3. How is the distribution of these reference values by disciplines?

Method

This study is a qualitative study in which the data is obtained through document review. Qualitative methods employ texts and images as data and help the researcher taking an authentic course in data analysis (Creswell, 2013). Reviewing documents related to research questions is preferred to make richer and more comprehensive inferences (Baş and Akturan, 2013). In this study, questionnaires, interviews, experiments, etc., which require ethical committee approval. techniques were not used. Therefore, ethical committee approval is not required.

Collection of Data

The YÖK database is searched by the keywords "values education" and "education" (in August 2022). This first step included all master's and doctoral theses regardless of the scientific field or discipline. The theses belonging to irrelevant fields that has no concern with values education such as engineering and medicine are then eliminated. The results of the first search revealed 1039 theses. Not only the titles but also the summaries were reviewed to make sure that the purpose and content of theses were relevant. For the purpose of the current study, the topics of theses were reviewed and those aiming to identify the values were chosen. Other theses focusing on different topics such as parents', teachers' or students' opinions on values, the statuses or changes of values in individuals etc. excluded from the scope of this study.

A majority of the theses on the identification of values are composed of so called "compilation" studies aiming to identify the values in various texts such as works of an author or a poet, newspapers or periodical publications, or textbooks. The final elimination left 340 theses to be reviewed.

Analysis of Data

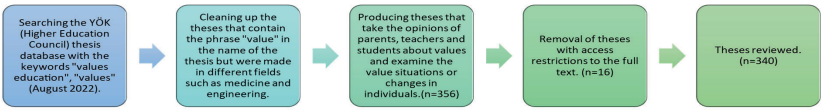
The documents were subjected to content analysis based on the research questions. The stages of content analysis such as defining concepts, determining unit(s) of

analysis, locating relevant data, developing a logical structure, determining coding categories, counting, interpreting and writing (Büyüköztürk et al., 2012) were followed carefully. The form prepared by the researcher to code the data was employed to create Excel files. The data coded in these files were subjected to content analysis.

The titles, topics, disciplines, types, years of writing, institutions and the reference values of the theses were processed to the Excel files. These files were subjected to content analysis. At this stage, four randomly selected theses were analyzed by a different researcher. The results were compared with the researcher's data. As a result of the comparison, the similarity was found to be 0.91 by using the Reliability=Consensus/(Agreement+Disagreement) formula (Miles and Huberman; 1994). Thus, the researcher continued the analysis. Frequency distributions in coding were used for data analysis. The data obtained from the analysis were visualized in the form of charts, figures and tables and interpreted. A flow chart displaying the data collection and analysis process is given below.

Figure 1

Working Flow Chart


Searching the YÖK (Higher Education Council) thesis database with the keywords "values education", "values" (August 2022).
Cleaning up the theses that contain the phrase "value" in the name of the thesis but were made in different fields such as medicine and engineering.
Producing theses that take the opinions of parents, teachers and students about values and examine the value situations or changes in individuals.(n=356)
Removal of theses with access restrictions to the full text. (n=16)
Theses reviewed. (n=340)

Limitations

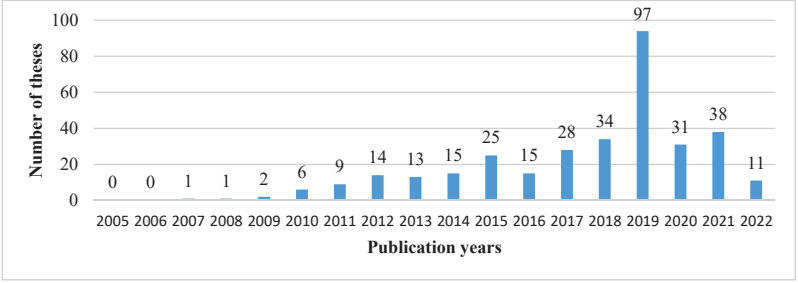
This study was carried out to examine the reference values in the postgraduate theses on values education. Only the theses aimed at detecting the existence of values were included in the analysis. Reference values, which express the main purpose of the research, are included in the theses aiming to determine the existence of values, but are not included in the theses prepared on subjects such as opinions, attitudes, and value changes in individuals. The theses examined were limited to after 2005, when the subject of values education first started to take place in the curriculum.

Findings

Distribution of Theses by Year

Figure 2

Distribution of Theses by Years

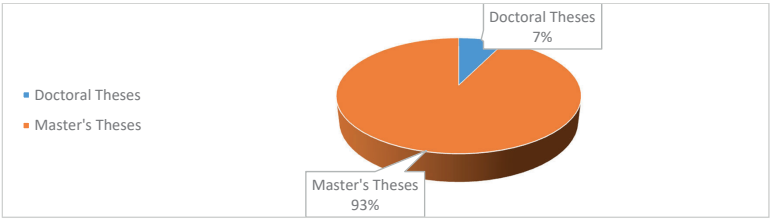


An examination of the distribution of the theses by years revealed that there was no such thesis written in 2005 and 2006. The year 2022 is not over as of the time of this writing and there is an ongoing data flow. The least number of theses on this subject were written in 2007 (f=1) and 2008 (f=1). The highest number of theses, on the other hand, were written in 2019 (f=97).

Distribution of Theses by Type

Figure 3

Distribution of Theses by Type



An examination of the distribution of the theses by types showed that master's theses constituted 93% of all theses on the subject (f=315), whereas the percentage of doctoral theses on the subject was 7% (f=25).

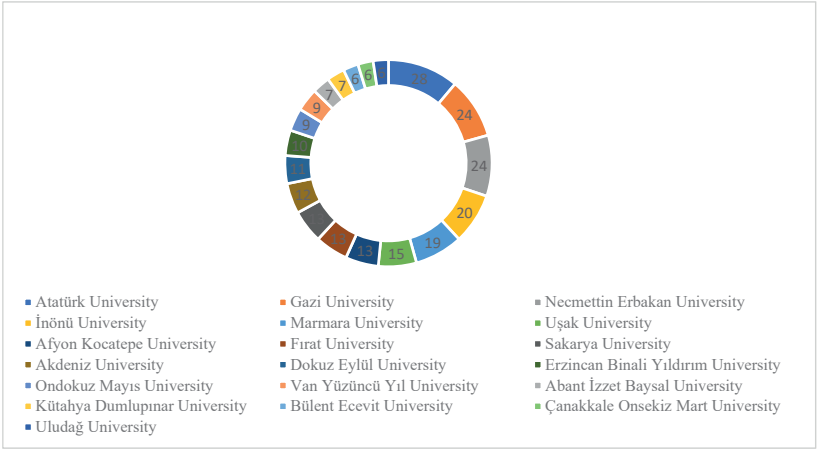
Prominent Universities

An examination of the prominent universities in the theses showed that Atatürk University is in the first place. Sixty-four percent of the graduate thesis prepared in

Atatürk University belonged to Turkish Education Department. Gazi University is in the second place. The theses prepared in Gazi University belonged to Turkish Language and Literature (38%) and Turkish Education (17%) Departments. The chart given below shows the prominent universities and the relative number of theses prepared in these universities.

Figure 4

The Prominent Universities

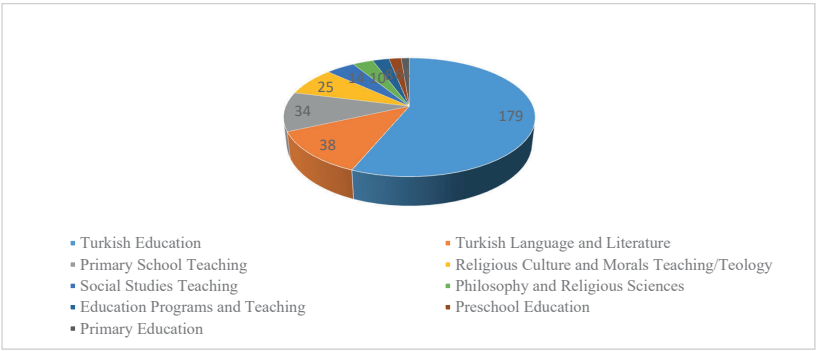


Distribution of Theses by Departments

The examination of the distribution of the theses by department revealed that Turkish Education Department comes into prominence with 179 theses out of 340. This number constitutes 56% of all reviewed theses. Turkish Language and Literature Department followed it with 12%.

Figure 5

Distribution of Theses According to Main Disciplines

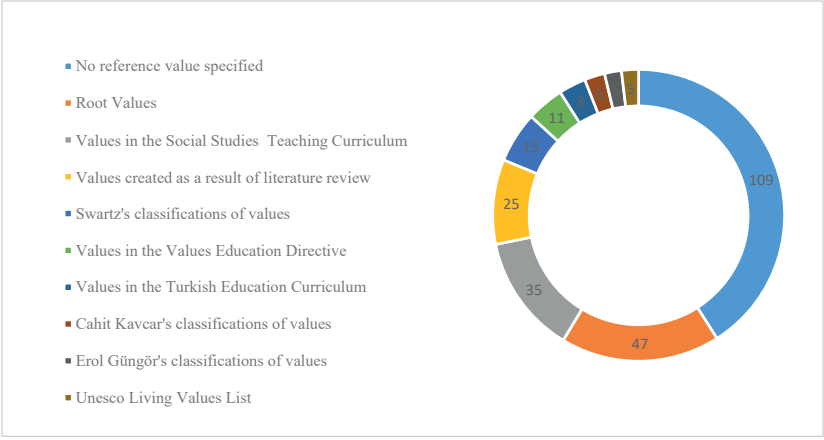


Most Frequently Used Reference Values

The findings on the most frequently used reference values revealed that no reference values were found/specified in 42% of the theses. On the other hand, the root values identified by the Ministry of Education (%18) were the most frequently used reference values. The values specified in Social Studies Curriculum were in the second place with 13%. Ten percent of all theses used their own reference values through field and literature reviews. The chart below shows the most frequently used reference values and the number of theses they were used in.

Figure 6

The Prominent Referance Values



Distribution of Reference Values by Prominent Departments

The distribution of the reference values preferred by the departments in which the highest number of theses were prepared are given in this section. The data of the five most prominent departments is given below.

Reference values used in the theses prepared within Turkish Education Department: Twenty-three percent of the theses prepared within Turkish Education Department have no reference values. On the other hand, the most preferred values in this department are the root values (21%), which is followed by the values specified in Social Studies Curriculum (13%) and values found in the classification of Shwartz (9%).

Table 1

Prominent Reference Values in the Department of Turkish Education

Reference Values	**Frequency**
No reference value specified	37
Root Values	33
Values in the Social Studies Curriculum	21
Shwartz's classifications of values	14
Values created as a result of literatüre review	10
Values in the Turkish Education Curriculum	9
Values in the Turkish Education and Social Studies Currciculum (together)	9
Values obtained from MEB (Ministry of Education) general purposes	7
Values in the Values Education Directive	7
Spranger's classification of values	5
C. Kavcar's classifications of values	5
Güngör's classifications of values	3

Reference values used in the theses prepared within Turkish Language and Literature Department: Similar to those prepared within Turkish Education department, the theses prepared within Turkish Language and Literature Department mostly have no reference values (21%). The root values, the values specified in Social Studies Curriculum and the values specified in the general purposes of the Ministry of Education were preferred equally (14%). A relatively equal distribution is observed in Turkish Language and Literature Department compared to other departments.

Table 2

Prominent Reference Values in the Department of Turkish Language and Literature

Reference Values	Frequency
No reference value specified	6
Values in the Turkish Language and Literature Curriculum	4
Values obtained from MEB (Ministry of Education) general purposes	4
Root Values	4
Güngör's classifications of values	3
Values in the Social Studies Curriculum	3
Values in the Values Education Directive	3
Values created as a result of literatüre review	2

Reference values used in the theses prepared within Classroom Teaching Department: Twenty-nine percent of the theses prepared within Classroom Teaching Department have no reference values. On the other hand, the most frequently preferred values are the values specified in Social Studies Curriculum (23%), which was followed by the root values (19%).

Table 3

Prominent Reference Values in the Department of Primary Education

Reference Values	Frequency
No reference value specified	9
Values in the Social Studies Curriculum	7
Root Values	6
Shwartz's classifications of values	2
Values created as a result of literatüre review	2
Values in the Turkish Education Curriculum	2
Unesco Living Values List	1
Güngör's classifications of values	1
Values in the Values Education Directive	1

Reference values used in the theses prepared within Religious Culture and Ethics and Theology Departments: Religious Culture and Ethics and Theology Departments are analyzed together in this section. According to the results of the analysis, 68% of the theses prepared within Religious Culture and Ethics and Theology Departments have no reference values. It is seen that other reference values are preferred with similar percentages.

Table 4

Prominent Reference Values in the Department of Religious Culture and Morals Teaching / Teology

Reference Values	Frequency
No reference value specified	17
Values in the Religious Culture and Morals Curriculum	2
Values obtained from MEB (Ministry of Education) general purposes	1
Values created as a result of literatüre review	1
Root Values	1
Values in the Values Education Directive	1
Rokeach's classifications of values	1
Values mentioned in the Quran and hadiths	1

Reference values used in the theses prepared within Social Studies Education Department: Approximately 80% of the theses prepared within Social Studies Education Department took the values specified in Social Studies Curriculum as reference values. The root values and UNESCO living values list were preferred equally (7%). Approximately 7% of the theses specified no reference values.

Table 5

Prominent Reference Values in the Department of Social Studies Teaching

Reference Values	Frequency
Values in the Social Studies Curriculum	11
No reference value specified	1
Unesco Living Values List	1
Root Values	1

Discussion, Conclusion and Suggestions

The distribution of the theses on the identification of values indicates that there is a slow but steady increase in the number of theses since 2007. On the other hand, the year 2019 witnessed a threefold increase in the number of such theses compared to the previous year. It can be said that this increase took place right after the Ministry of Education added ten root values to the instruction programmes. This reform is thought to result in an increase in the number of graduate theses. The distribution of the graduate theses by years presented by Kapkın et al. (2018) is in parallel with the findings of the current study.

Looking at the distribution of the theses by types, it can be seen that 93% of all theses were master's theses. Similarly, the bibliography assay by Kardaş and Cemal (2017) on values education showed that master's theses constituted the majority of all theses. There are other studies in the literature sustaining that master's theses constitute the majority in this field (Baş and Beyhan, 2012; Kurtdede Fidan and Öner, 2018; Batur and Akdeniz, 2020). The topics of the doctoral theses on values education reveal that these theses are predominantly experimental and practical theses rather than those focusing on the identification of values. Therefore, the majority of the doctoral theses was not included in the dataset of this study. It is thought that since preparing a thesis aiming to identify values is easier than an experimental or practical one, it is preferred more in master's programs.

The most prominent university in terms of the number of theses on the subject is Atatürk University, which is followed by Gazi University and Necmettin Erbakan University. Similarly, Kurtdede Fidan and Öner (2018) found that Atatürk University and Necmettin Erbakan University were the most prominent universities in terms of the number of theses on values education. On the other hand, Dündar and Hareket (2016) found in their study examining the articles on values education that Marmara, Sakarya and Selçuk Universities were the most prominent universities in this field. It was found that a majority of the theses prepared in Atatürk University were from Turkish Education Department. Similarly, the theses prepared in Gazi University were mostly from Turkish Education and Turkish Language and Literature Departments.

The distribution of the theses aiming to identify values by departments showed that Turkish Education Department was the most prominent department, as 56% of the theses were prepared within this department. It was followed by Turkish Language and Literature, Classroom Teaching, Religious Culture and Ethics, and Social Studies Education Departments with close percentages. The results of the analyses showed that the theses were prepared within twenty-one departments. Such a distribution is thought to imply that values education is an interdisciplinary subject.

The examination of the most frequently used reference values showed that the expression "no reference values" took the first place. That most of the theses does not have or specified reference values appears to be a shortcoming of these theses in terms of methodology. This is because in descriptive analysis (which were predominantly used by the theses), predetermining themes and conducting analysis based on these themes is the scientifically accepted approach (Yıldırım and Şimşek, 2011). The prominent reference values, on the other hand, are the root values and the values specified by the Social Studies Curriculum. Similarly, Metin and Yılmazer (2019) found that the values specified by the Social Studies Curriculum were the predominantly used values. Especially the theses prepared after 2018 predominantly preferred the root values as their reference values. The reason for the increased orientation towards the root values thought to be associated with the convenience of working on these values, owing to that Ministry of Education added the root values to all instruction programmes and all departments can use these values when studying values education, and these values are relatively few in number. Other prominent values show that some researchers can create their own list of values (10%) by reviewing the literature. This can be explained by the unsuitability of the existing lists/classifications to the research topics or that values are not explicitly stated in their respective departments' instruction programmes. This is thought to be reason for these researchers to create their own lists.

The distribution of reference values by fields show that the majority of the theses prepared within Turkish Education Department have no reference values. The most frequently used values, on the other hand, are the root values, which is followed by the values stated in the Social Studies Curriculum. A detailed examination of theses reveals that most of the theses prepared within Turkish Education Department used the values specified in the Social Studies Curriculum until the root values were published. Root values are preferred more in this department since 2018. It is thought that the researchers from this field had to seek a values list because there was no list covered in their own instruction programmes. Most of the theses prepared in Turkish Language and Literature specified no reference values. Most frequently used values were the ones specified in Turkish Language and Literature Instruction Programme and those obtained from the general purposes of the Ministry of Education.

A similar situation is observed in Classroom Teaching Department. Most of the theses did not specify reference values. On the other hand, most frequently used ones were the ones from the Social Studies Curriculum. Sixty-eight percent of the theses prepared in Religious Culture and Ethics and Theology Departments similarly specified no reference values.

However, the situation is different in Social Studies Education Department. Seventy-nine percent of the theses prepared within this department employed the values specified in the Social Studies Curriculum as reference values. Such a high percentage imply that researchers prioritize the values covered in their respective instruction programme when preparing a thesis on the identification of values. Values have explicitly been listed in the Social Studies Curriculum since 2005 (Kan, 2010). This provides a convenience for researchers from both Social Studies Education Department and other departments. The findings reveal that until the root values were covered in all instruction programs, other disciplines also used the values listed in the Social Studies Curriculum.

This study aimed to find which reference values have been used by the theses aiming to identify values. It is concluded that instruction programmes of respective departments should explicitly list the values. In addition, it was found that each department has their own distinctive applications in terms of values education. It should also be stated that though various values classifications offer diversity to researchers, it will also make it harder for them to decide on the reference values. The results of this study allow one to infer those researchers tend to prefer the most convenient themes they can reach. Similarly, results of the various studies conducted by different researchers support that there is a tendency in Türkiye for scientific studies that can be completed easily in a short time (Erdoğmuş and Çağıltay, 2009; Şenay et al., 2020). In addition, that the values listed in the Social Studies Curriculum are high in number, being more comprehensive compared to other values classifications, can be another reason for researchers to use this list. Similarly, in a study conducted in Spain, it was revealed that the values given in the curriculum are not inclusive and sufficient, and that both researchers and teachers tend to create their own value lists (Pérez-Jorge et al., 2017).

Another problem identified in the study arises as a result of different researchers trying to determine the existence of values in a work by selecting and examining different reference values as the research theme. While the same work is found to be quite rich in terms of values by one researcher, another researcher may describe it as "adequate but needs improvement". (Şen, 2008; Yaman et al., 2009). The reason for this can be attributed to the different values in the curriculums. Even if they examine the same work in terms of the existence of values, the results of the studies that refer to different curricula are also different.

This study revealed that there is no unity on values education in Türkiye. It can be said that there are not enough studies yet on the inclusiveness of the root values added to the curriculum in recent years or their guidance in scientific studies. From

this point of view, it may be suggested to determine a more inclusive and common list of values. Thus, a unity can be achieved in values education and more systematic studies can be made. This study focuses on the reference values employed in graduate theses on values education. Following research can use a wider sample and examine the reference values preferences in other scientific publications. It is found that root values are predominantly used in the theses prepared since 2018. It can be discussed that whether root values are comprehensive enough to identify values in a work (books, magazines, newspapers, textbooks, other literary genres), and studies on this line can be conducted.

References

Aydın, M. Z., and Gürler, Ş. A. (2012). *Values education in school*. Nobel.

Batur, Z., and Akdeniz, T. (2020). A review the theses which is done on values education: Turkish education. *Uşak University Journal of Social Sciences. 13* (1), 1-11. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/55286/705495

Baş, G., and Beyhan, Ö. (2012). Evaluation of graduate thesis on values education in Turkiye in terms of different variables. *Journal of Values Education, 10* (24), 55-74. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29176/312431

Baş, T., and Akturan, U. (2013). *Qualitative research methods*. Seçkin.

Bolat, Y. (2016). Understanding the social values and values education. *The Journal of Academic Social Science*, *4*(29), 322-348. https://doi.org/10.16992/ASOS.1283

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2012). *Scientific research methods.* Pegem Academy.

Can, Ö. (2008). *Fourth and fifth grade teachers' views on values education practices in social studies class* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University,

Cihan, N. (2014). Values education at schools and its practice in Turkey. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2), 429-436. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6402

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed method research design*. Eğiten Book.

Demircioğlu, İ. H., and Tokdemir, M. A. (2008). The role of history education in the process of construcing values: Aims, functions and content. *Journal*

of Values Education, 6 (15), 69-88. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29185/312508

Dündar, H., and Hareket, E. (2016). Tendencies in values education researches: Instance of Journal of Values Educatıon. *Journal of Akademik Bakış,* (55), 207-231. https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32960/366276

Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, *93*(3), 113-116.

Ekşi, H., and Katılmış, A. (2016). *Values education with application examples*. Nobel.

Elbir, B., and Bağcı, C. (2013). Evaluation of post- graduate theses on values education. *Electronic Turkish Studies*, *8*(1), 1321-1333. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4250

Erdem, A. R. (2003). An important factor in university culture: Values. *Journal of Values Education, 1*(4), 55-72. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302590

Erdoğmuş, F. U., and Çağıltay, K. (2009, February 11-13). *General trends in master's and doctoral theses in the field of educational technologies in Turkey [Conference presentation]*. Academic Informatics Congress, Şanlıurfa, Türkiye.

Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karslı, E., and Akın, Z. (2020). Analysis of the articles on moral education according to different variables. *Journal of Ahi Evran University Institute of Social Sciences, 6* (1), 224-241. https://doi.org/10.31592/aeusbed.677048

Güçlü, M. (2015). Research on values education in Turkey. *Journal of International Social Research*, *8*(38), 720-738. https://doi.org/10.17719/jisr.20153813681

Gündüz, M., Başpınar, Z., and Büyükkarcı, A. (2017). Content analysis of doctoral theses on values education published between 2000 and 2015. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education,* (31), 705-718. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1817

Halstead, J. M., and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, *30*(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Kan, Ç. (2010). Social studies course and values education. *Journal of Millî Eğitim, 40*(187), 138-145. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36197/407034

Kapkın, B., Çalışkan, Z., and Sağlam, M. (2018). Examination of postgraduate studies on values education conducted between 1999-2017 in Turkiye. *Journal of Values Education*, *16*(35), 183-207. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37646/351533

Kardaş, M. N., and Cemal, S. (2017). A bibliography of research scrutinizing education of values and education of values in Turkish language instruction. *Karadeniz Journal of Social Sciences*, *9*(16), 383-412. https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/31387/344595

Kenan, S. (2009). The lost point in modern education: Values education. *Educational Sciences in Theory and Practice*, *9*(1), 259-295. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/90078/

Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer Izgü's novels examined for values education* [Unpublished master's thesis]. Karadeniz Technical University.

Kurtdede Fidan, N., and Öner, Ö. (2018). Examination of graduate theses on values education. *International Journal of Field Education, 4* (1), 1-17. https://doi.org/10.32570/ijofe.388289

Metin, Ö., and Yılmazer, A. (2019). Trend of studies in the field of values education: USBES case (2012-2017). *International Journal of Field Education, 5*(2), 72-93. https://doi.org/10.32570/ijofe.596191

Meydan, H. (2014). An evaluation on the role of values education in school and values education approaches. *BEÜ Journal of Faculty of Theology*, *1*(1), 93-108.

Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministry of National Education (MEB). (2005). *Primary Turkish curriculum and guide (6, 7, 8. Classes)*. MEB.

MEB. (2005). *Social studies curriculum and guide (6, 7, 8. Classes).* MEB.

MEB. (2019, July). *Teaching programmes.* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., and Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science, 13*(7), 112-130. https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112

Sökmen, Y., and Nalçaci, A. (2020). A bibliometric analysis of the articles about values education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*(2), 720-735.

Şen, Ü. (2008). Examination of the texts in sixth grade Turkish textbooks in terms of the values conducted. *Journal of International Social Research, 1*(5), 763-779.

Şenay, H. H., Şengül, M., and Seggie, F. N. (2020). Higher education studies in Turkiye: Trends and recommendations. *Journal of University Research*, *3*(1), 1-13. https://doi.org/10.32329/uad.697415

Şimşek, Ş. (2015). Values education in Kemalettin Tuğcu›s novels. *International Journal of Humanities and Education, 1*(1), 79-104. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/357542

Thornberg, R., and Oğuz, E. (2013). Teachers› views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research. 59* (2013), 49-56 https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005

Turkish Language Association. (n.d.). Caracter. *In Current Turkish Dictionary*. Retrieved August 30, 2022 from https://sozluk.gov.tr/karakter

Uygun, S. (2013). Evaluation of values education program designs (Antalya case). *Mediterranean Journal of Humanities*, *3*(2), 263-277. https://doi.org/10.13114/MJH/201322483

Yaman, H., Taflan, S., and Çolak, S. (2009). Values in primary school second level Turkish textbooks. *Journal of Values Education, 7*(18), 107-120. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29182/312489

Yaşaroğlu, C. (2018). Values in curricula: A case of life science course. *Anemon Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, *6*(5), 725-733. https://doi.org/10.18506/anemon.394551

Yazıcı, K. (2006). General view to the values education. *Journal of Turkology Research*, *19*(2006), 499-522. https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16960/177116

Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in social sciences* (8th ed.). Seçkin.

Yıldırım, S. G., and Demirel, M. (2019). A review on values education and values in Turkish history. *Journal of Education Theory and Practical Research, 5*(1), 92-99. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/44939/559445

Yılmaz, O. (2013). *The study of Fatih Erdoğan's works in terms of educational values [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.*

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (77-98)

Okullardaki İş Ahlâkı ile Kurumsal İtibar İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracı Rolü

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ömer Faruk AK[1], Mehmet Hilmi KOÇ[2]

1 Dr., Niğde Valiliği, omerfaruk.ak@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4329-9327.

2 Doç. Dr., İstanbul Arora Danışmanlık, kocmehmethilmi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6259-173X.

Gönderilme Tarihi: 10.10.2022 Kabul Tarihi: 24.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1202378

Atıf: "Ak, Ö. F., ve Koç, M. H. (2024). Okullardaki iş ahlâkı ile kurumsal itibar ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü. *Millî Eğitim*, *53*(241), 77-. DOI: 10.37669/milliegitim.1202378"

Öz

Karmaşık yapıya sahip olan günümüz örgütleri, yönetim bilimciler tarafından çok farklı boyutlarda ele alınarak daha ahenkli ve verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Yürütülen bu araştırmanın amacı, iş ahlâkı ile kurumsal itibar arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin nasıl bir aracı rol oynadığını ortaya koymaktır. Önerilen modelin test edilmesinden önce üç değişen arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişenler arasındaki ilişki, önerilen aracılık modeli kullanılarak test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021 yılında Niğde ili ve ilçelerinde görev yapan 345 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre eğitim işgörenlerinin iş ahlâkı özellikleri okulların kurumsal itibarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aracılık analizleri, örgütsel özdeşleşmenin iş ahlâkı özellikleri ile kurumsal itibar arasında kısmi aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Bulgular ışığında iş ahlâkı, kurumsal itibar ve örgütsel özdeşleşme ile ilgili çıkarımlar tartışılmış, gelecekte yapılacak araştırmalara öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *iş ahlâkı, kurumsal itibar, örgütsel özdeşleşme, eğitim işgörenleri*

The Madiating Role of Organizational Identification in the Relationship between Work Ethics and Corporate Reputation in Schools

Abstract

Today's organizations, which have a complex structure, are handled by management scientists in many different dimensions and they are tried to be made more harmonious and efficient. The aim of this research conducted in this direction is to reveal how organizational identification plays an intermediary role in the relationship between work decency and corporate reputation. Before testing the proposed model, the relational screening model was used to determine the relationship between the three variables. It was tested using the suggested mediation model based on the relationship between the variables. The study group of the research consists of 345 teachers and school administrators working in Niğde province and districts in 2021. According to the results of the research, it was concluded that the work ethic characteristics of educational employees positively affect the corporate reputation of schools. In addition, mediation analyses have shown that organizational identification has a partial intermediary role between the characteristics of work decency and corporate reputation. In the light of the findings, conclusions about work ethic, corporate reputation and organizational identification were discussed and suggestions were made for future research.

Keywords: *work ethics, corporate reputation, organizational identification, training employees*

Giriş

Çalışma yaşamının temelini oluşturan, çalışanların tutum ve davranışlarının da önemli bir belirleyicisi olan iş ahlâkı (Sidani ve diğerleri, 2000), neyin doğru veya yanlış, iyi veya kötü olduğuyla ilgilenen genel ahlâk kurallarına benzer şekilde iş yaşamında aklıselim hareket edilmesini sağlayacak ilke ve değerlerin bileşimi şeklinde tanımlanabilir (Mchugh, 1992). Özelde iş yaşamının, genelde ise kamusal yaşamın istikrarlılığının temel koşullarından biri olarak görülen iş ahlâkı (İlhan, 2005), tarihi süreçte insanların iyi olarak değerlendirdiği ve uyulması istenen normlar ve davranış biçimleri şeklinde kabul edilmektedir (Kurtuluş, 2005).

Günümüzde bir taraftan rekabetçi ve yenilikçi iş piyasasında faaliyet göstermeye çalışan bir taraftan da oluşturdukları itibarı korumaya çalışan örgütler için iş ahlâkı ve kurumsal itibar kavramları önemli bir alan haline gelmiştir (Santiso 2005; Reich, 2005). Sosyal bir sistem olan okulların toplum nezdinde kurumsal itibarını belirleyen önemli unsurlardan birinin de iş ahlâkı olduğu söylenebilir (De Chernatony ve MacDonald, 2003; Helm, 2006).

Eğitim kurumlarında iş ahlâkı deyince kaçınılmaz olarak eğitim işgörenlerinin ahlâki değer anlayışları ile bunun onların tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığı akla gelmektedir. Eğitim işgörenlerinin öğretmenlik mesleğinin değerlerini benimseyip içselleştirmeleri okulların kurumsal itibarı açısından son derece önemlidir. Buna ilaveten kendisini okul örgütünün bir parçası olarak gören eğitim işgörenleri okulun başarılarını ve başarısızlıklarını sahiplenmeye başlayacaklardır (Bakioğlu ve Koç, 2017). Çalışanlar ile kurum arasında oluşan değer uyumluluğu temelinde inşa edilen ve örgütsel özdeşleşme olarak adlandırılan bu durum da kurumsal itibar açısından son derece önemlidir. Zira örgütlerini benimseyerek özdeşleşen kişiler, kendilerini örgütün temsilcisi gibi görürler, karar ve davranışlarında örgüt çıkarlarını gözetirler (Miller ve diğerleri, 2000). Örgüte yönelik tehditleri kişisel tehdit gibi algılarlar, örgütün hayatta kalması ve başarısının artması için fedakârlık yapmaktan çekinmezler. Bu yönüyle güçlü bir özdeşleşmeye sahip çalışanlar, çevre tarafından olumlu değerlendirilir ve kurumsal itibara katkı sağlarlar. Bu nedenle örgüt liderleri üyelerin özdeşleşmesini güçlendirmek isterler (Bartels, 2006; Fiol, 2001).

Bireysel, sosyal ve ekonomik alanlarda son yıllarda daha fazla ihtiyacı hissedilen disiplin ve ahlâki duruş, kurumların varlığını devam ettirebilmeleri için hayati öneme sahip itibar ve bir nevi çalışanlar ile kurum arasındaki oluşan bağın kuvvetini gösteren örgütsel özdeşleşme kavramları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmanın amacı, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullardaki iş ahlâkının kurumsal itibar ile ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin nasıl bir aracı rol oynadığını ortaya koymaktır. İş ahlâkının kurumsal itibar ile ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin nasıl bir rol oynadığıyla alakalı veriler sunuyor olması nedeniyle araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Alanyazında kurumsal itibar ile ilgili (Karaköse, 2007; Morley, 2002; Öncel, 2010; Tonus, 2011; Orçan, 2015; Karakaş, 2019), iş ahlâkı ile ilgili (Alayoğlu ve diğerleri, 2012; Çelik, 2010; Özdemir ve Yaman, 2008) ve örgütsel özdeşleşme ile ilgili (Sezgin Nartgün ve Kalay 2014; Korkmaz, Aydemir ve Uysal, 2017; Aksoy, 2019) çok sayıda çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Ancak iş ahlâkı ve kurumsal itibar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yok denecek kadar azdır (Akgemci ve diğerleri, 2018). Buna ilaveten iş ahlâkı, kurumsal itibar ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkileri araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle de araştırmanın literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Kuramsal Temeller

İş ahlâkı, kurumsal itibar ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler paydaş ve sosyal kimlik kuramlarına dayanarak açıklanabilir. Sosyal kimlik kuramının temel fikri, ait olduğumuz sosyal gruplar öz benliğimizin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Tajfel'in (1978) sosyal kimlik teorisinde, sergilenen grup davranışının grup üye-

lerinin davranışlarının toplamından daha fazla olduğu savunulmaktadır. Bu kurama göre, kişinin kendisini bulunduğu grubun ortak özellikleri ile değerlendirmesi o kişinin sosyal kimliğini oluşturmaktadır. Bireylerin bir gruba üye olmaları, öncelikle o grubun değerlerini ve göreceli sosyal duruşunu benimseyerek düşünmelerini, sonrasında ise eyleme geçerek kendilerini o gruba ait hissettirmektedir (Van Dick, 2001). Özdeşleşme, bireysellikten sosyalliğe doğru yol almayı ifade etmektedir. Sosyal özdeşleşme vasıtasıyla kişi kendini psikolojik olarak grubun genel çizgisiyle özdeşleştirmekte, ortak değerleri paylaşmakta ve süreç içerisinde başarı ve başarısızlıkları da deneyimlemektedir (Mael ve Ashforth, 1992).

Freeman'ın (1984) paydaş kuramına göre, hitap ettikleri kitleleri ile ortak birtakım amaçları bulunan kurumlar bu amaçlarını gerçekleştirip rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri için iç ve dış çevreyle güçlü ilişkiler kurmalıdırlar. Dilsiz'e (2008) göre etkileşim içerisinde oldukları kurumlarla ilgili bir takım beklentilere sahip olan paydaşlar, bu beklentilerin kurum tarafından ne ölçüde karşılandığı ve kurumun paydaşları memnun edip etmediğini değerlendirmeleri sonucunda paydaş algısı oluşmaktadır. Paydaşların bu algılarının bir araya gelmesi ile de kurumsal itibar oluşmaktadır.

İş Ahlâkı

Ahlâki değerler kişi ve toplumlar için olduğu kadar işletmelerin başarılı olmasında da önemli bir unsurdur (Tierney, 1997). Genel manada iş ahlâkı iş yaşamında doğru ve yanlış davranışın ne olduğunu ortaya koyan ahlâki ilke ve standartlardır (Arslan, 2005; Kirel, 2000). Okullar özelinde ise öğretmenin üzerine düşen görev ve sorumlulukları en verimli şekilde yerine getirmesidir. İş ahlâkı yüksek olan bir öğretmen görev ve sorumluluklarını şevkle ve azimle yerine getirmeye çalışacaktır. Diğer taraftan iş ahlâkı düşük olan bir öğretmenin sorumluluk sahibi olmayacağı için yaptığı işlerden istenen verim alınamayacağı düşünülür (Gültekin, 2020). Öğretmen eğitimdeki başarının en önemli unsurlarındandır ve bu nedenle de öğretmen iyi bir iş ahlâkına sahip olmalıdır.

İş ahlâkı etik kod, davranış kuralları ve mesleki uygulamalardan oluşur. Etik kod, davranış kuralları ve mesleki uygulama standartları gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Etik kod, öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, işverenleri ve velileri ile ilişkilerinin nasıl olacağı hakkında kabul ettiği bir dizi inanç seti olarak tanımlanabilir. Bu inançlar, öğretmenlerin günlük faaliyetlerini gerçekleştirme biçimini etkiler. Davranış kuralları etik kod tarafından atıfta bulunulan değerlerden kaynaklanır ve aynı zamanda mesleğin üyelerinden beklediği mesleki ve kişisel davranış ve mesleki yeterlik standartları ile de ilgilidir. Mesleki uygulamalar ise daha çok öğretim süreci ve sınıfta gerçekleşen etkinliklerle ilgilenir. Davranış kuralları etik

koddan kaynaklanmaktadır ve mesleki uygulama standartları davranış kurallarından kaynaklanmaktadır (Van Nuland, 2009).

İş ahlâkı bireysel, örgütsel ve durumsal faktörlerden etkilenir. İş ahlâki ilkeleri bir taraftan çalışanların kararlarına ve davranışlarına rehberlik ederken diğer taraftan verimlilik ve kalitenin sağlanması, çalışma barışının korunması, ekip ruhu ve yardımlaşma anlayışının gelişmesi gibi birçok yönden örgütleri etkiler (Zaim, 2009). Ayrıca örgütün ahlâki ilkelere uygun kurumsal bir itibarının olması iç ve dış paydaşlar tarafından tercih edilen bir yer olmasını sağlar.

Kurumsal İtibar

Yaşanmış olan bir iletişim ve etkileşim sürecinin sonunda beklenti, memnuniyet, yeterlilik, ilgi, güven, istikrar gibi kıstaslara göre farklı algısal değerlendirmelere bağlı oluşan itibar kavramı sözlükte "saygınlık" ve "güvenilir olma durumu" şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2021). Birbiri ile yakın anlam ilişkisi olan imaj ve itibar kavramlarının farklı disiplinlerdeki kullanımları farklıdır. İmaj bir kurumun dönemsel duruşunu gösterirken, itibar daha uzun vadede oluşan ve hemen değiştirilemeyen bir kavramdır (Bromley, 1997). Hanson ve Stuart'a (2001) göre kurumların farklı zaman dilimlerinde dışa ve içe karşı verdikleri imajlar kurumsal itibarın oluşumunda önemli bir etkendir

Karaköse'ye (2007) göre toplumda oluşturdukları statülerinin karşılığı olarak saygı ve takdir edilmek isteyen bireyler beklentilerini geçmiş yaşamlarında oluşturdukları itibar sayesinde elde edebilirler. Kurumlar da bireylere benzer şekilde saygın bir imaj, algı, konum kazanarak faaliyetlerinde sürdürülebilirlik sağlayabilmek için itibar oluşturmaları gerekmektedir. Bireysel itibar nasıl ki kişinin çevresine bıraktığı izler, dostları ve çevresindeki insanlarla kurduğu iletişimin algılanıp yorumlanması sonucunda oluşuyorsa, kurumsal itibar da kurumun önceki dönemlerde yürütmüş olduğu faaliyetlerin ve vermiş olduğu hizmetlerin içeriğine ve türüne göre yöneticilerin, çalışanların, müşterilerin, tedarikçilerin, yatırımcıların ve tüm paydaşların finansal, sosyal, çevresel etkileri göz önünde bulundurularak kurumla ilgili olumlu ya da olumsuz algıların ve tutumların bir sentezi olarak oluşmaktadır (Chun, 2005; Gazzola, 2014).

Fombrun'a (2000) göre kurumlar için en önemli stratejik kaynaklardan biri olan kurumsal itibar, kuruma özgü orijinal bir olgudur ve kurumla ilgili geleceğe yönelik umutların algısal bir temsili olarak tanımlanabilir. Kurumsal itibar; bilgi, tecrübe, gözlemler, kamusal yorumlar ve bakış açısı, kurum içi ve dışındaki tüm paydaşların birlikte değerlendirilmesi sonucunda oluşmaktadır. Bu bakımdan itibar, bir kurumun rakipleriyle karşılaştırıldığında paydaşlara göre genel çekiciliğini belirleyen ve geç-

mişte yürütülen faaliyetler dikkate alınarak gelecekte yapabileceklerinin algısal betimlemesini oluşturan bir kavramdır (Ural, 2006).

Aynı sektörde hizmet veren birçok kurum müşteriler tarafından tercih edilmek ve istikrarlı bir şekilde varlıklarını devam ettirebilmek için itibara çok önem vermektedirler. Zira bir farklılaşma kıstası olarak kurumlara rekabet avantajı sunan kurumsal itibarın (Ural, 2012), kriz durumlarında ve olumsuz koşullarda kurumu koruduğu ve zarar görmesini engellediği savunulmaktadır (De Marcellis ve Teodoresco, 2012).

İş Ahlâkı ve Kurumsal İtibar

Müşteri memnuniyeti, ürün ve hizmetlerin kalitesi, sosyal imkânlar, şeffaflık, personel niteliği, ücret politikaları ve benzeri bir dizi faktör kurumsal itibarın şekillenmesine etki etmektedir (Caruana, 1997; Golgeli, 2014). Kurumsal itibar üzerinde güvenirlilik, hakkaniyet, sorumluluk, doğruluk ve dürüstlük gibi ahlâkı değerlerin çok büyük etkisinin olduğunu ileri süren Ordu (2015), iş ahlâkı değerlerinin işletmelerin iç ve dış paydaşlar nezdinde güvenilir davranışlar sergilemelerini ve paydaşlar tarafından itibarlı bir işletme olarak görülmelerini sağladığını vurgulamaktadır. Bunun yanında kurum çalışanlarının tutum ve davranışları kurumun dışardan görünüşü üzerinde etkili olmaktadır (Karaköse, 2007). Bu nedenle çalışanların kurumsal itibarı korumak için iş ahlâkı ilkelerine önem vermeleri gerekmektedir (Genç, 2012). Alanyazındaki tartışmaların ışığında kurumsal itibar ile iş ahlâkı arasında şu hipoteze ulaşmak mümkündür:

Hipotez 1: *Okulların kurumsal itibarları ile eğitim işgörenlerinin iş ahlâkları arasında olumlu bir ilişki vardır.*

Örgütsel Özdeşleşmenin Aracı Rolü

Birey ile sosyal grubun ilişkisinin niteliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan örgütsel özdeşleşme kavramı, sosyal özdeşleşmenin örgütlerde sosyo-psikolojik boyutlarda ele alınması neticesinde ortaya çıkarılmış ve bu kapsamda kavramsal örtüşme ve ayrışmaları irdelenmiştir. Çok sayıda kimliği bütünleştiren bir yapıya sahip olan kişisel kimlik, kişinin sahip olduğu inanç, değerler, tutum, tercih, alışkanlıklar, duygular gibi bireyin benliğini oluşturan tüm unsurlardan oluşur (Bilgin, 1995). Bu bakımdan bireyin sahip olduğu her kimlik, kim olduğu, önem verdiği hususlar, yaşantısının ve davranışlarının dayanağı gibi bireyle ilgili temel kodları içermektedir (Scott ve diğerleri, 1998; akt. Polat, 2009).

Sosyal kimlik ise daha çok insanların kendilerini ve diğer bireyleri içinde bulundukları sosyal çevre koşullarına göre bizden-onlardan, erkek-kadın, grup üyesi-grup dışı ve benzer şekillerde sınıflandırma eğilimlerine odaklanmaktadır (Mael ve Ash-

forth, 1992; Hornsey, 2008). Sosyal kimlik kuramına göre kişi bir gruba katılırken kendisini duygusal olarak yakın hissettiği ve kişisel kimliğine benzer özelliklere sahip üyelerin bulunduğu grupları tercih eder (Hogg ve Terry, 2001).

Mael ve Ashforth (1992) örgütsel özdeşleşmeyi, kişi örgütün başarılarını ve başarısızlıklarını sahiplenmesi, örgütü kendisinin bir parçası, kendisini de örgütün bir parçası olarak algılaması (Scott ve Lane, 2000) şeklinde tanımlamaktadır. Örgüt üyelerinin özdeşleşme düzeyleri, üyenin benliğinin örgüte ne derece bağlı olduğunu gösterir ve çalışanların özdeşleşme düzeyleri ile performanslarının doğru orantılı olduğu varsayılmaktadır. Buna bağlı olarak örgütlerinin verimliliğini artırmak isteyen yöneticiler çalışanların örgütsel özdeşleşme süreçlerini daha fazla önemsemektedirler (Güneri, 2020). Yöneticiler çalışanların görev tanımlarında belirtilen görevleri yapmalarının haricinde sosyal açıdan örgüt ile bütünleştirici faaliyetlere gönüllü katılmalarını ve görevlerini severek yerine getirmelerini beklemektedir (Argon ve Ekinci, 2016).

Çalışanların performansı ve verimliliği yaptıkları işte kendilerini yeterli görmeleri ile yakın ilişkilidir. Kişinin çalıştığı örgüt ile arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olan örgütsel özdeşleşme aynı zamanda yönetim kademesi ile üyelerin iletişimine destek sağlar. Kişinin özel yaşamında da çok fazla etkileri olan özdeşleşme kavramı örgütler için ne kadar önemliyse kişiler içinde o kadar önemlidir. Zira yapılan araştırmalar özdeşleşmenin hem iş yaşamında hem de özel yaşamda bir bütün olarak kişinin motivasyonunu sağladığı, sosyal çevresini genişlettiği, kendisine olan güvenini artırdığı, artan güven neticesinde öz disiplinini sağlayarak azmini artıran çalışanlar örgütün verimliliğini artırmaktadır (Van Dick, 2001)

Birey ve örgütün ahlâki açıdan sahip olduğu değerlerinin birbiriyle uyumu son derece önemlidir. Bu uyum özellikle bireyin işe yönelik davranışları üzerinde etkilidir. Ahlâki anlayışlar arasındaki uyum yükseldikçe bireyin örgüte yönelik özdeşleşme düzeyi artarken, tersi bir durum da ise örgütsel özdeşleşme düzeyi azalacaktır (Valentine ve diğerleri, 2002). Bireyler sosyal hayatlarında kendilerini nasıl ki bir grubun üyesi olarak tanımlıyorlarsa, iş yaşamlarında da benzer şekilde üyesi oldukları örgütle tanımlayabilirler (Albert ve diğerleri, 2000). Sosyal özdeşleşme ile aynı temele dayandırılan örgütsel özdeşleşme, örgüte ait belirli özelliklerin üyelerce içselleştirilerek benimsendiği zaman oluşan psikolojik bağı tarif etmektedir (Dutton ve diğerleri, 1994). Alanyazındaki tartışmaların ışığında iş ahlâkı ile örgütsel özdeşleşme arasında şu hipoteze ulaşmak mümkündür:

Hipotez 2: *Okul çalışanlarının iş ahlâkı ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında olumlu bir ilişki vardır.*

İş ahlâkı kurumsal itibarı nasıl etkiliyorsa örgütsel özdeşleşmenin de kurumsal itibar üzerinde etki oluşturduğunu söylemek yanlış olmaz. Alanyazında örgütsel özdeşleşmenin kurumsal itibarı olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Mael ve Ashforth, 1992). Dutton ve diğerlerine (1994) göre, çalışanın örgütü ile özdeşleşme düzeyi ne kadar yüksekse, örgüte olan katkısı ve desteği de o ölçüde artmaktadır. Bu açıdan kurumları ile özdeşleşen çalışanlar iş ortamlarında; performans, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve işe katılım gibi olumlu tutum ve davranışları benimserler (Marique ve Stinglhamber, 2011; Riketta, 2005; Tyler ve Blader, 2003; Van Dick ve diğerleri, 2006). Kurumun değerleri ile kendi değerlerinin uyumlu olmasını arzu eden nitelikli çalışanlar yürüttükleri faaliyetleri ve temsil durumlarına göre hem kurumsal itibarı hem de kendi itibarlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilerler (Tucker ve Melewar, 2005). Bu açıklamaların ışığında iş ahlâkı, kurumsal itibar ve örgütsel özdeşleşme arasında şu hipotezleri geliştirmek mümkündür:

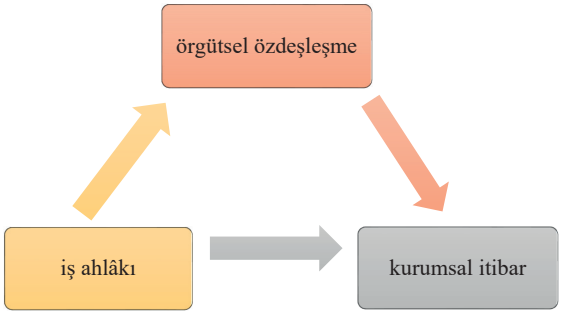
Hipotez 3: *Okulların kurumsal itibarları ile eğitim işgörenlerinin örgütsel özdeşleşmeleri arasında olumlu bir ilişki vardır.*

Hipotez 4: *İş ahlâkının kurumsal itibara etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı bir rolü/etkisi vardır.*

Geliştirilen hipotezler iş ahlâkının kurumsal itibara etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık edebileceğinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırmada test edilecek teorik model Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Teorik Model



Yöntem

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, iş ahlâkı, kurumsal itibar ve örgütsel özdeşleşme ilişkisine odaklanan bu araştırmada yordama (prediction) deseni kullanılacaktır. Yordama deseni ilişkisel tarama modeli araştırmaları arasında yer almaktadır. Bu desende bağımsız değişkenler bağımlı değişkenden önce ortaya çıkmakta ve değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır (Beins, 2017).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Niğde ili ve ilçelerinde 384 Resmi ve özel lise ve ortaokulda görev yapan 5075 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Her ilçedeki öğretmen sayısı dikkate alınarak örneklemi oluşturmak için tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. İlk aşamada alt popülasyonların (her ilçedeki öğretmen sayısı) hedef kitleye oranları belirlenmiştir. İkinci aşamada alt nüfus/nüfus oranları kullanılarak her ilçede örneğe alınacak öğretmen sayısı hesaplanmıştır (Balcı, 2013;Weinberg, Freese ve McElhattan, 2014). 600 katılımcıya ölçek formları dağıtılmış ve bu formlardan 385 tanesi katılımcılar tarafından doldurulup teslim edilmiştir. Çeşitli hatalar barındıran formlar çıkarılmış ve 345 ölçek analize dâhil edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde Kline'nin (1994) verdiği kriter dikkate alınmıştır. Kline (1994), güvenilir faktörler çıkarmak için 200 kişilik örneklem grubunun yeterli olacağını ancak örneklem gruplarının daha büyük olmasının daha iyi sonuçlar alınmasını sağlayacağını söylemektedir.

Anket formunun bilgilendirme kısmında ve katılımcılarla yapılan ön görüşmelerde, araştırmanın içeriği ve kullanım amacı ifade edilmiş olup katılıp-katılmamakta serbest oldukları açıkça belirtilmiştir. Araştırmada katılımcıların özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıtıcı bilgilere yer verilmemiştir.

Katılımcıların dağılımına bakıldığında 345 kişiden 183'ünün kadın (%53,4), 162'sinin erkek (%46,6) olduğu; 320'sinin (%92,7) kamu kurumlarında, 25'nin (%7,3) özel öğretim kurumlarında çalıştığı; 135 kişinin (%39,8) ilkokul, 79 kişinin (%21,2) ortaokul, 131 kişinin de (%38,2) ortaöğretim kurumlarında çalıştığı; katılımcıların 94'ünün (%27,4) 1-10 yıl, 111'inin (%32,4) 11-20 yıl, 97'sinin (%27,6) 21-30 yıl, 43'ünün (%12,3) 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Etik Kurul İzni

Niğde ilinde bulunan okullarda yapılacak olan bu araştırma için öncelikle etik kurul başvurusu yapılmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü' ne yapılan başvuru sonucu 23.03.2021 tarihli ve 06 sayılı toplantısının 11 sayılı kararı ile çalışmanın etik izni alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Karakaş (2019) tarafından geliştirilmiş olan "Kurumsal İtibar Ölçeği" (KİÖ), Özdemir ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiş olan "İş Ahlâkı Ölçeği" (İAÖ), ve Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilmiş olan "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" (ÖÖÖ) kullanılmıştır.

Kurumsal İtibar Ölçeği: Karakaş (2019) tarafından geliştirilen KİÖ 32 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin alfa değeri ,92 olarak bulunmuştur. KİÖ'nün yedi alt boyutu; yönetim ve liderlik, duygusal çekicilik, çalışanlar ve çalışma ortamı, ürün ve hizmetler, finansal performans, sosyal sorumluluk ve kurumsal etik şeklindedir. Genel kurumsal itibar düzeyini ölçmek için yedi faktörlü olan ölçek tek faktörlü olarak sınanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak; "Okulum iyi yönetilmektedir" ve "Okulumun saygınlığı yüksektir" maddeleri verilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri X^2/sd=1,26, RMSEA =.04, GFI =.99 ve CFI=.99 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmış yani verilere iyi uyum sağlamıştır (Hu ve Bentler, 1999).

İş Ahlâkı Ölçeği: Özdemir ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen iş ahlâkı anketi daha sonra Ordu (2015) tarafından 21 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek haline getirilmiştir. İş ahlâkı ölçeğinin boyutları: İşletme uygulamaları, kişisel algılar, yönetici tutumlarını değerlendirme ve çalışma arkadaşlarını algılamadır. Araştırmamızda genel iş ahlâkı düzeyini ölçmek için dört faktörlü olan İAÖ tek faktör olarak sınanmıştır. İAÖ'nün alfa değeri ,80 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelere; "Çalıştığım işyerinde bizleri zaman zaman istenilmeyen davranışlara iten ya da zemin hazırlayan bir ortam yoktur" ve "Benim için itibar paradan daha önemlidir" maddeleri örnek olarak verilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri X^2/sd=1,61, RMSEA =.04, GFI =.99 ve CFI=.99 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmış yani verilere iyi uyum sağlamıştır (Hu ve Bentler, 1999).

Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği: Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Tüzün (2006) tarafından yapılan örgütsel özdeşleşme ölçeği 6 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin alfa değeri ,76 olarak bulunmuştur. Ölçek ifadelerinde "işyeri" kelimesi yerine "okul" kelimesi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak; "Herhangi biri çalıştığım okulu eleştirirse, bunu kişisel hakaret olarak algılarım" ve "Çalıştığım okulun başarısı benim başarımdır" maddeleri verilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri X^2/sd=2,22, RMSEA =.04, GFI =.99 ve CFI=.98 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmış yani verilere iyi uyum sağlamıştır (Hu ve Bentler, 1999).

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yardımı ile analiz edilmiştir. Ardından Pearson korelasyon katsayısı ile değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi, yönü ve anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir. Baron ve Kenny (1986) yöntemi kullanılmak suretiyle aracılık etkisinin olup olmadığı regresyon analizi ile test edilmiştir. Aracılık etkisinin tespitinde modern bir yöntem olan SPSS Process Makro uygulamasından yararlanılmıştır (Hayes ve Matthes, 2009). Bootstrap tekniği (Hayes, 2018) ile elde edilen güven aralıkları dikkate alınarak araştırmadaki aracı değişken olan örgütsel özdeşleşmenin, kurumsal itibar üzerinde dolaylı etkisinin olup olmadığı analiz edilmiştir.

Bulgular

Teorik modeli test etmek için ilk önce iş ahlâkı, kurumsal itibar ve örgütsel özdeşleşme arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 1

İş Ahlâkı, Kurumsal İtibar ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	X̄	SD	1	2
1- İş Ahlâkı	3,781	.408	-	
2- Kurumsal İtibar	4.091	.533	.790**	-
3- Örgütsel Özdeşleşme	3.986	.668	.608**	.540**

**p<.01; N=354

Tablo-1'deki korelasyon değerleri incelendiğinde iş ahlâkı ile kurumsal itibar (r=.790; p<.01) ve iş ahlâkı ile örgütsel özdeşleşme (r=.608; p<.01) arasında orta kuvvette pozitif ilişki bulunmaktadır. Yine kurumsal itibar ile örgütsel özdeşleşme (r=.203; p<.01) arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2019). Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edildikten sonra modelin test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de aracılık testine ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2

Regresyon Analizi Tablosu

Hipotez 1 – Birinci Basamak Regresyon Analizi		
Bağımlı Değişken: İtibar		
Bağımsız Değişken	Beta	t
İş Ahlâkı	1,031	23,861
R = 0,790, Düz.R2= 0,624, F = 569,345		
Hipotez 1 – İkinci Basamak Regresyon Analizi		
Bağımlı Değişken: Örgütsel Özdeşleşme		
Bağımsız Değişken	Beta	t
İş Ahlâkı	,9961	14,194
R = 0,608, Düz.R2= 0,370, F = 201,469		
Hipotez 1 – Üçüncü Basamak Regresyon Analizi		
Bağımlı Değişken: İtibar		
Bağımsız Değişken	Beta	t
İş Ahlâkı	,9568	17,671
Örgütsel Özdeşleşme	,0751	2,270
R = 0,793, Düz.R2= 0,629, F = 290,698		

Modelde ortaya konulan hipotezlerin test edilmesinde Baron ve Kenny'in (1986) aracılık metodolojisi kullanılmıştır. Bu metodolojiye göre, bağımsız değişkenin bağımlı değişken ve aracı değişken üzerinde bir etkisinin var olması gerekir. Aracı değişken bağımsız değişkenle birlikte regresyon analizine dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki regresyon katsayısı düşerken, aracı değişkenin de bağımlı değişken (KM) üzerinde anlamlı etkisi sürmelidir. Bu metodoloji dikkate alınarak iş ahlâkı ile kurumsal itibar arasındaki ilişkide algılanan örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolünün olup olmadığı üç aşamalı bir yaklaşım ile test edilmiştir. Birinci aşamada iş ahlâkının kurumsal itibara etkisi test edilmiş ve anlamlı (b=1,03, Düz.R2 =0,62, p<.01) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşamada iş ahlâkının algılanan örgütsel özdeşleşmeye etkisine bakılmış ve bunun da anlamlı (b=0,99, Düz. R2 =0,37, p<0,01) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son aşamada iş ahlâkının örgütsel özdeşleşme ile birlikte kurumsal itibara etkisi incelenmiş, algılanan örgütsel özdeşleşmenin analize girmesiyle birlikte iş ahlâkı ile kurumsal itibar ilişkisini gösteren

beta değerinde anlamlı bir düşüş (b =0,95, Düz.R2 =0,62, p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle örgütsel özdeşleşme aracı değişken olarak modele dâhil edildiğinde iş ahlâkının kurumsal itibar üzerindeki etkisi istatistiki olarak anlamını korumaya devam etmekle birlikte beta değerinde azalma olduğu da gözlemlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda iş ahlâkı ile kurumsal itibar arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin kısmi aracılık ettiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, iş ahlâkı ile kurumsal itibar arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolünün olup olmadığının sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitim işgörenlerinin iş ahlâkları ile okulların kurumsal itibarı arasında orta kuvvette pozitif ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmen ve okul yöneticileri öğretmenlik mesleğinin ahlâki değerlerine uygun hareket etme düzeyleri arttıkça görev yaptıkları okulların kurumsal itibarı da artmaktadır. Ahlâki duruşun marka imajı ve kurumsal itibar gibi maddi olmayan varlıklar üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (De Chernatony ve MacDonald, 2003; Helm, 2006; Syson ve Pearson, 2006, Güneri, 2020).

Ries ve Trout (2017), kurumlar hizmet verdikleri kitlelerin zihninde iş ahlâkına dayanan kurumsal bir itibar oluşturmalarının rekabette farklılaştırıcı etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Etik ve ahlâki değerlerin son derece önemli olduğu bir iş kolunda faaliyet gösteren okul gibi kurumların iş ahlâkına verdikleri önem kurumsal itibarlarında gözle görülür bir artışın olmasını sağlayacaktır (Syson ve Pearson, 2006).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş ahlâkı ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Okulda çalışan eğitim işgörenlerinin iş ahlâkı ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında orta kuvvette pozitif ilişki bulunmaktadır Alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarda iş ahlâkı ile örgütsel özdeşleşme arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Huhtala ve diğerleri, 2013; McDonald, 1993; Trevino ve diğerleri,1998; Alkan, 2016). İşletmelerin verimliliği elde edebilmeleri çalışanlarının doğru davranışlar göstermelerine bağlıdır (Yazıcıoğlu, 2009). Dolayısıyla örgüt açısından doğru davranışların kaynağını oluşturan iş ahlâkı ile bu davranışları mesleki kimliği haline getirecek olan çalışanların örgütsel özdeşleşme düzeyleri büyük bir öneme sahiptir. Trevino ve diğerleri, (1998), örgütsel özdeşleşmeyi etkileyen değişkenleri inceledikleri çalışmada, etik kültürü de içinde barındıran iş ahlâkının en etkili değişkenlerden biri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bireyin örgütün değerlerine uyum düzeyi ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır (Valentine ve diğerleri, 2002; Kılıç, 2010). Araştırmalar örgütleri ile özdeşleşen çalışanların örgütün temsilcisi şeklinde hareket etmeye başladıklarını göstermektedir (Miller ve diğerleri, 2000; Bartels, 2006).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşmeleri okulun kurumsal itibarını olumlu etkilemektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arttıkça okulun kurumsal itibarı da artmaktadır. Örgütsel özdeşleşmesi yüksek olan işgörenler kurumun en önemli temsilcileri olmaya başlamakta ve hem iç hem de dış paydaşlar nezdinde prestij kazanmasına önemli katkılar sunmaktadırlar (Helm, 2007; Karabey ve İşcan, 2010). İşletmelerin varlıklarını devam ettirebilmelerinin temel dayanaklarından biri kendilerini işletmeleri ile özdeşleştiren çalışanlara sahip olmaktır (Akgemci ve diğerleri, 2018). Çalışana duyulan güven ve samimiyet kurumsal itibarın artmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Rampl ve Kenning, 2014). Bu bulguların ışığında örgütün değerlerini özümseyip paylaşan çalışanların kendi kurumlarına önemli bir rekabet avantajı sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim işgörenlerinin iş ahlâkı değerleri, okulun kurumsal itibarını hem doğrudan hem de örgütsel özdeşleşme aracılığıyla dolaylı olarak olumlu etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin iş ahlâkı anlayışları ile okulun kurumsal itibarı arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin "kısmi aracılık" rolü olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırmalar dış çevrede kurumların imaj ve itibarlarına ilişkin oluşan algının örgüt içi davranışlar ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Dukerich ve diğerleri, 2002; Kang ve Bartlett, 2013). Dukerich ve diğerleri, (2002) yaptıkları çalışmada itibar ile çalışanların işbirlikçi davranışları arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolüne sahip olduğunu belirlemişlerdir. Çünkü çalışanlar örgütleriyle özdeşleştikçe, örgüt itibarına olan katkıları artmaktadır (Dutton ve diğerleri, 1994). Kurumsal ve sosyal sorumluluğun bir gereği olarak çalışanların iş ahlâkı değerlerini benimseyip bu değerlere uygun hareket etmeleri bireyler arasında örgütsel özdeşleşmenin oluşmasını sağlamaktadır (Glavas ve Godwin, 2013). İş ahlâkı ve örgütsel özdeşleşme çalışanların örgüte aidiyet duygusu hissetmelerini sağlamakta ve ikisi birlikte kurumsal itibarı artırıcı bir etki oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçları çeşitli açılardan eğitim yönetimi alanyazınına katkıda bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma iş ahlâkı ve örgütsel özdeşleşmenin okulların kurumsal itibarını nasıl etkilediğinin sınandığı ilk çalışmalardan biridir. Eğitim işgörenlerinin iş ahlâkı özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisinde örgütsel özdeşleşme olumlu aracılık ettiği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde iş ahlâkı ve örgütsel özdeşleşmenin kurumsal itibara etkisini araştıran çalışma yok denecek kadar azdır. Hem eğitim kurumlarında hem de farklı iş kollarında bu kavramlar arasındaki ilişkiler daha derinlemesine araştırılabilir. Benzer şekilde örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel sorumluluk, işten ayrılma gibi çeşitli örgüt içi davranışların iş ahlâkının kurumsal itibara etkisine nasıl aracılık ettiğini araştıran çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akgemci, T., Sarı Gerşil, G., Kalfaoğlu, S. ve Erat, L. (2018, Eylül 7-8). *İşveren markası algısı ile örgütsel özdeşleşme ilişkisi üzerine bir araştırma* [IV. Uluslararası Kafkasya-Orta Asya Dış Ticaret ve Lojistik Kongresi]. Aydın.

Aksoy, S. (2019). Çalışma arkadaşlarına güvenin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde işyerinde yalnızlığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, *10* (1), 203-218. DOI:10.20409/berj.2019.163

Alayoğlu, N., Öztürk, A.O. ve Babacan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin iş ahlâkı algısı ile özel sektör ve kamu çalışanlarının iş ahlâkı uygulamalarının karşılaştırılması. *İş Ahlâkı Dergisi, 5* (1), 7-35.

Albert, S., Ashforth, B.E., and Dutton, J.E. (2000). Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. *Academy of Management Review*, *25* (1), 13-17. DOI: 10.5465/AMR.2000.2791600

Alkan, D.P. (2016). *Etik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık etkisi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İşletme Bilim Dalı.

Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16* (1), 1-19. DOI: 10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182908

Arslan, M. (2005). *İş ve meslek ahlâkı.* Nobel Yayın Dağıtım.

Bakioğlu, A. ve Koç, M. H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 270-296 .

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.

Baron, R.M., and Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. DOI: 10.1037//0022-3514.51.6.1173

Bartels, J. (2006). *Organizational identification and communicatıon: Employees' evaluations of internal communication and its effect on identification at different organizational levels* [Unpublished doctoral dissertation]. Twente University.

Beins, B.C. (2017). *Research method: A tool for life*. NY: Cambridge University Press.

Bilgin, N. (1995). *Kollektif kimlik.* Sistem Yayıncılık.

Börü, N. (2015). *Etik lider olarak okul yöneticisinin özelliklerine ve davranışlarına ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri (Eskişehir İli Örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bromley, D.B. (1997). Rellationships between personal and corporatereputation. *European Journal of Marketing, 35*(3-4), 316-334. DOI: 10.1108/03090560110382048

Caruana, A. (1997). Corporate reputation: Concept and measurement. *Journal of Product & Brand Management*, *6*(2), 109-118. DOI:10.1108/10610429710175646

Chun, R. (2005). Corporate reputation: Meaning and measurement. *International Journal of Management Reviews, 7*(2), 91-109. DOI:10.1111/j.1468-2370.2005.00109.x

Çelik, S. (2010). İş ahlâkı uygulamalarının çalışan memnuniyeti ile ilişkisi. *İş Ahlâkı Dergisi, 3* (5), 21-40.

De Chernatony, L., and MacDonald, M. (2003). *Creating powerful brands,* 3rd Edition. Elsevier.

De Marcellis W.N., and Teodoresco, S. (2012). *Corporate reputation: Is your most strategic asset at risk.* [Burgundy Reports Published By Cirano (Center For Interuniversity Research and Analysis On Organizations)]. 1-45.

Dilsiz, D. (2008). *Marka imajı ve itibar yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dukerich, J.M., Golden, B.R., and Shortell, S.M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly, 47*(3), 507-533. DOI:10.2307/3094849

Dutton J.E., Dukerich J.M., and Harquail C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly, 39*(2), 239-263. DOI:10.2307/2393235

Fiol, C. M. (2001). Revisiting and identity-based view of sustainable competitive advantage. *Journal of Management, 27*, 691-699. DOI:10.1177/014920630102700606

Fombrun, C.J., Gardberg, N.A., and Sever, J.M. (2000). The reputation quotient SM: A multi-stakeholder measure of corporate reputation. *The Journal of Brand Management*, *7*(4), 241-255.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach.* MA Pitman.

Gazzola, P. (2014). Corporate social responsibility and companies reputation. *Network Intelligence Studies, 1*(3), 74-84.

Genç, N. (2012), *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*, 4. Baskı. Seçkin Yayıncılık.

Glavas, A., and Godwin, L. (2013). Is the perception of 'goodness' good enough? Exploring the relationship between perceived corporate social responsibility and employee organizational identification. *Journal of Business Ethics, 114*(1), 15-27. DOI: 10.1007/s10551-012-1323-5

Golgeli, K. (2014). Corporate reputation management: The sample of Erciyes University, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *122,* 312-318. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.1346

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130

Güneri, S. (2020). *Örgütlerde etik kültürün çalışan sesi üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin ve psikolojik sermayenin aracılık etkileri ve bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı.

Hanson, D., and Stuart H. (2001). Failing the reputation management test: The case of BHP. Corporate Reputation. *Corporate Reputation Review, 2*(1), 10-15. DOI: 10.1057/palgrave.crr.1540138

Hayes, A.F., and Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods, 41* (3), 924-936. DOI: 10.3758/BRM.41.3.924

Hayes, A.F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs, 85* (1), 4-40. *DOI:10.1080/03637751.2017.1352100*

Helm, S. (2006). Exploring the ımpact of corporate reputation on customer satisfaction and loyalty, *Journal of Customer Behaviour, 5*(1), 59-80. DOI:10.1362/147539206777036968

Helm, S. (2007). The role of corporate reputation in determining investors satisfaction and loyalty. *Corporate Reputation Review*, *10* (1), 22-37. DOI:10.1057/palgrave.crr.1550036

Hogg, M.A., and Terry, D.J. (2001). *Social identity processes in organizational contexts.* Philadelphia, PA: Psychology Press.

Hornsey, M.J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass, 2* (1), 204-222. DOI:10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x

Hu, L.T., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6* (1), 1-55. DOI:10.1080/10705519909540118

Huhtala, M., Feldt, T., Hyvönen, K., and Mauno, S. (2013). Ethical organizational culture as a context for managers' personal work goals. *Journal of Business Ethics, 114* (2), 265- 282. DOI:10.1007/s10551-012-1346-y.

Kang, D.S., and Bartlett, K.R. (2013). The role of perceived external prestige in predicting customer-oriented citizenship behaviors. *Human Resource Development Quarterly, 24* (3), 285-312. DOI:10.1002/hrdq.21165

Karakaş, N.N. (2019). Özel *ilkokulların kurumsal itibarı konusunda yönetici, öğretmen ve veli görüşleri: Malatya örneklemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaköse, T. (2007). *Kurumların DNA'sı: İtibar ve yönetimi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Karabey, C.N. ve İşcan, Ö.F. (2010). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21* (2), 231-241.

Kılıç, K.C. (2010). Bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyumun çalışanların iş davranışlarına etkileri üzerine ampirik bir çalışma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19* (1), 20-35.

Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar yönetimi ve bir uygulama çalışması.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* Routledge.

Korkmaz, O., Aydemir, S. ve Uysal, H.T. (2017). Örgütsel özdeşleşme üzerinde örgüte hakim kurum kültürünün etkisi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (12), 62-81.

Mael, F., and Ashforth, B.E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior, 13* (2), 103-123. DOI:10.1002/job.4030130202

Marique, G., and Stinglhamber, F. (2011). Identification to proximal targets and affective organizational commitment: The mediating role of organizational identification, *Journal of Personnel Psychology, 10* (3), 107-117. DOI:10.1027/1866-5888/a000040

McDonald, P.R. (1993). *Individual-organizational value congruence: operationalization and consequents* [*Unpublished doctoral dissertation*]. Ontario, London, Canada: University of Western.

Mchugh, P.F. (1992). *Ethics-İş ahlâkı.* Tüsiad Yayınları.

Miller, V. D., Allen, M., Casey, M. K., and Johnson, J. R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire, *Management Communication Quarterly*, *13*, 626 – 658. DOI:10.1177/0893318900134003

Morley, M. (2002). *How to manage your global reputation: A guide to the dynamics of ınternational public relation.* New York University Press.

Orçan, A. (2015). *İzmir ili merkez ilçeleri Anadolu Liselerindeki öğretmenlerin okullarının kurumsal itibarına ve müdürlerinin liderliğine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Ordu, M. (2015). *İş ahlâkının kurumsal itibar üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öncel, M. (2010). *Sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamada kurumsal itibar yönetimi: Yükseköğretimde yapılandırılmasına yönelik bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi].. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, Ş. ve Yaman, F. (2008). Afyon'daki yerel ve ulusal perakendecilerde çalışan satış elemanlarının iş ahlâkı ve sosyal sorumluluk açısından karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergis*i, *13* (1), 83-94.

Polat M. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir saha çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı.

Rampl, V.L., and Kenning, P. (2014). Employer brand trust and affect: Linking brand personality to employer brand attractiveness. *European Journal of Marketing*, *48* (1/2), 218-236. DOI:10.1108/EJM-02-2012-0113

Reich, S. (2005). When firms behave responsibly are the roots national or global? *International Social Science Journal*, *57*(185), 509-528. DOI:10.1111/j.1468-2451.2005.00567.x

Ries, A., and Trout, J., (2017). *Konumlandırma ve tüketici zihnini fethetme savaşı.* (Çev. Ebru Kızıldağ). Mediacat.

Riketta, M. (2005). Organizational identification: A metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(2), 358-384. DOI:10.1016/j.jvb.2004.05.005

Santiso, J. (2005). Markets in virtue: The promise of ethical funds and microcredit. *International Social Science Journal, 57*(185), 493-508.

Sezgin Nartgün, Ş. ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 9* (2), 1361-1376.

Sidani, Y.M., and Gardner W.L. (2000). Work values among lebanese workers. *The Journal of Social Psychology*, *140* (5), 597-607. DOI:10.1080/00224540009600499

Scott, S.G., and Lane, V.R. (2000). A stakeholder approach to organizational identity. *Academy of Management Review*, *25*(1), 43-62. DOI:10.2307/259262

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations.* Academic Press.

Tierney, P.E. (1997). *İş ahlâkı,* (Çev. Günhan Günay). Rota Yayınları.

Tonus, H. Z. (2011). *Kurumsal itibar ve paradigmalar: Kurumsal itibar yönetiminde halkla ilişkilerin rolü*. Beta Basım.

Trevino, L.K., Butterfield, K.D., and Mccabe, D.L. (1998). The ethical context in organisations: İnfluences on employee attitudes and behaviours. *Business Ethics Quarterly*, *8*(3):447–476. DOI:10.5840/10.2307/3857431

Tucker, L., and Melewar, T.C. (2005). Corporate reputation and crisis management: The threat and manageability of anti-corporatism. *Corporate Reputation Review*, *7*, 377-387. DOI:10.1057/palgrave.crr.1540233

Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe Sözlük 1. cilt*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tüzün, İ.K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; Uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tyler, T.R., and Blader, S.L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior, *Personality & Social Psychology Review, 7*, 349-361. DOI:10.1207/S15327957PSPR0704_07

Ural, E.G. (2006). *Stratejik halkla ilişkiler uygulamaları.* Birsen Yayınevi.

Ural, E.G. (2012). Kurumsal itibarı ölçme yöntemi olarak Türkiye itibar endeksi ve endeks sonuçlarından hareketle, Türkiye'de elektronik sektörünün itibarı üzerine bir değerlendirme. *Online Academic Journal of Information Technology, 3*(7), 7-20. DOI:10.5824/1309-1581.2012.2.001.x

Valentine, S., Godkin, L., and Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment, and person - organization fit. *Journal of Business Ethics, 41*, 349-360.

Van Dick, R. (2001). Identification in organizational contexts: linking theory and research from social and organizational psychology, *International Journal of Management Reviews, 3*(4), 265-283. DOI:10.1111/1468-2370.00068

Van Dick, R., Ullrich, J., and Tissington, P.A. (2006). Working under a black cloud: How to sustain organizational identification after a merger. *British Journal of Management*, *17*(1), 69-79. DOI:10.1111/j.1467-8551.2006.00479.x

Van Nuland, S. (2009). *Teacher Codes: Learning from Experience.* UNESCO & IIEP.

Weinberg, J.D., Freese, J., and McElhattan, D. (2014). *Comparing data characteristics and results of an online factorial survey between a population-based and a crowdsource-recruited sample*. *Sociological Science, 1*, 292-310. DOI:10.15195/v1.a19

Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde işgörenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (30), 235-249.

Zaim, H. (2009). İş ahlâkı. *MÜSİAD Çerçeve Dergisi, 49* (1), 126 -129.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (99-132)

Eğitim Alanında Uygulanan Dürtme Yöntemlerinin Etkinliği: Meta-Analiz Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsmail Tolga KAYA[1], Munise Tuba AKTAŞ[2]

1 Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, İktisat Bölümü, ismailtolgakaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0986-6439.

2 Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İktisat Bölümü, mtturker@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1541-4639.

Gönderilme Tarihi: 25.10.2022 Kabul Tarihi: 16.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1194444

Atıf: "Kaya, İ. T., ve Aktaş, M. T. (2024). Eğitim alanında uygulanan dürtme yöntemlerinin etkinliği: Meta-analiz çalışması. *Millî Eğitim*, *53*(241), 99-132. DOI: 10.37669/milliegitim. 1194444"

Öz

Eğitim bilimlerinde dürtme yönteminin kullanımı giderek artmaktadır. Ancak, yerli alan yazında dürtmelerin gerçekte ne kadar etkili olduğuna dair bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Bu çalışmayla alan yazındaki bu boşluğun doldurulması ve ilgili konunun bütüncül bir şekilde ele alınması planlanmaktadır. Çalışmanın amacı, eğitim bilimlerinde uygulanan dürtme yöntemlerinin ne kadar etkili olduğunu tespit etmektir. Çok sayıda deneysel çalışmanın sonucunu tek bir değere dönüştürüp yorumlanmasını olanaklı kılan meta-analiz, çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda eğitim alanında 46 adet dürtme uygulaması analiz edilmiştir. Rastgele etkiler modeli ile hesaplanan meta-analizin bağımlı değişkeni, ortalama etki büyüklüğü, d=0,243 bulunmuştur. Bu, dürtmelerin eğitim bilimlerinde tatmin edici bir etki yaratmadığını göstermektedir. Yapılan alt grup analizleri, dürtmelerin okulöncesi ve ilkokul-ortaokul eğitim seviyelerinde daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Dürtme iktisatla bağlantısı nedeniyle farklı özelliklere sahiptir. Eğitim bilimi alanındaki uzmanlarca dürtme tasarlanmalıdır. Dürtmelerin uygulanacağı eğitim seviyesi, dürtmelerin konusu, dürtme tipi ayrıntılı şekilde incelenmeli ve belirlenmelidir. Küçük yaştaki öğrencilere uygulanacak dürtmeler daha basit olmalıdır. Öte yandan, daha büyük yaştaki öğrencilere yapılan dürtmelerin etkin olmadığı görüldüğünden bunlar tekrar ele alınıp hazırlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *eğitim bilimleri, dürtme, meta-analiz*

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 2206E063 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

The Effectiveness of Nudge Methods in Education: A Meta-Analysis Study

Abstract

The use of the nudge method in educational sciences is increasing gradually. However, a study has not been yet found in the domestic literature on what extent the nudges are actually effective. With this study, it is planned to fill this gap and tackle a related topic holistically. Thus, the study aims to determine the effectiveness of nudging methods in educational sciences. Meta-analysis, which makes it possible to convert and interpret the results of many experimental studies into a single value has been determined as the method of this study. As a result of the literature review, 46 nudge practices in the field of education were analyzed. The dependent variable of the meta-analysis calculated with the random effects model is the mean effect size d=0.243. It means that nudges do not have a desired effect on educational sciences. Subgroup analysis shows that nudges are more effective at pre-school and primary-secondary education levels. Nudge has various characteristics because of its relationship with economics. Experts in the educational sciences field should design nudges. The level of education to which the nudges will be applied, the subject of the nudges, and the type of nudge should be examined and determined in detail. The nudges to be applied to younger students should be more straightforward. On the other hand, as nudges for older students seem to ineffective, they should be reconsidered and prepared.

Keywords: *educational science, nudge, meta-analysis*

Giriş

Dürtme, 2008'de iktisadi bir yöntem olarak ortaya çıkışından itibaren, farklı bilim dallarında da uygulanmıştır. Eğitim bilimleri de bu dallardan biridir. 2018 yılına kadar yapılmış tüm dürtme uygulamalarının arasında eğitim bilimlerinin payı %4'tür (Weijers, de Koning, Vermetten, ve Paas, 2023, s. 2). Bu çalışmaların sayısı 2018 sonrasında -Richard Thaler'in Nobel ödülünü almasının ardından- giderek artmaktadır. Diğer taraftan dürtmelerin istenen sonuca ulaştırmada ne kadar etkili oldukları tartışma konusudur. Çünkü, bu çalışmada da örnekleri görüleceği üzere, kimi dürtmelerin sonucu olumlu iken (Giubilini, Caviola, Maslen, Douglas, Nussberger, Faber, Vanderslott, Loving, Harrison, ve Savulescu, 2019; Jäckle ve Waldvogel, 2022; Ojwang, Otieno, Okello, Nyikal, ve Muoki, 2021) bazılarının olumsuzdur (Dave, Chen, Thompson, Oceguera ve Cullen 2015; Graham, Toon, Wynn-Williams ve Beatson, 2017; Plak, van Klaveren ve Cornelisz 2022). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, eğitim bilimlerinde uygulanan dürtme yöntemlerinin ne kadar etkili olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda daha önce yapılan dürtme uygulamaları incelenmiş, çalışma-

ların toplu analizini mümkün kılan meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları sayesinde dürtmelerin eğitim bilimlerinde ne kadar etkili olduğu görülebilmiştir. Meta-analiz, bütüncül bir bakış içermektedir. Çok sayıda çalışmanın sonucunu; tek bir ortalama değere, etki büyüklüğüne dönüştürmektedir. Ulusal literatürde başka bir örneği olmayan bu çalışmanın hem dürtme uygulamaları hem de uygulanan yöntem açısından alan yazına önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde, dürtmenin neyi ifade ettiği ve zaman içerisinde değişimi ele alınacaktır. Dürtme konusunda kaleme alınan öncü çalışmalara, güncel makale ve kitaplara dayalı olarak dürtme kavramının evrimi açıklanacaktır. İkinci bölüm, eğitim bilimlerinde dürtme yaklaşımlarıyla ilgilidir. Eğitim bilimlerinde dürtmenin durumunu ve nasıl olması gerektiğini sorgulayan araştırmalara bu bölümde yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, meta-analiz açıklanmıştır. Ayrıca analiz sürecinde meta-analize dahil edilecek çalışmaların seçim kriterleri, literatür tarama stratejisi, literatür tarama, istatistiksel açıklamalar bu bölümde ifade edilmiştir. Dördüncü bölümde analiz sonuçları paylaşılmıştır. Burada meta-analizin bağımlı değişkeni olan ortalama etki büyüklüğü analizi, heterojenlik testleri ve yayım yanlılığı analizleri yapılmıştır. Son bölümde ise bulgular değerlendirilmiş, diğer çalışmaların bulgu ve tavsiyeleri tartışılmış ve gelecek çalışmalara öneriler sıralanmıştır.

Dürtmenin Tanımı ve Gelişimi

Dürtme sosyal bilimlere özgü bir terim olarak ilk defa 2008 yılında tanımlanmıştır. Kavramların doğası gereği dürtme de ilk tanımlanmasından sonra değişikliğe uğramıştır. Dürtme kavramının evrimini bilmek dayandığı temelleri kavrayabilmek için önemlidir. Ancak geçmişe gidildikçe asıl kavramdan uzaklaşıldığı da unutulmamalıdır. Dolayısıyla bir başlangıç noktası belirleyerek çalışmanın sınırlarını çizmek gerekmektedir. Bu çalışmanın kronolojik sınırı dürtme kavramının içeriğini oluşturan özgürlükçü paternalizm teriminin ilk defa ifade edildiği 2003 yılıdır. Söz konusu yılda yayımlanan iki öncü makaleyle dürtme kavramı filizlenmeye başlamıştır. Bunlardan ilki, "Özgürlükçü Paternalizm (Libertarian Paternalism)" (Thaler ve Sunstein, 2003), ikincisi ise "Muhafazakarlar için Düzenleme: Davranışsal İktisat ve Asimetrik Paternalizm Örneği"dir (Regulation for Conservatives: Behavioral Economics and the Case for Asymetric Paternalism) (Camerer, Issacharoff, Loewenstein, O'Donoghue ve Rabin, 2003).

Bu iki makaleden anlaşılacağı üzere özgürlükçü paternalizm dürtmeyi oluşturan öncü kavram olarak ifade edilebilir. Paternalizm, otorite sahibinin insanların eylemlerini ve kararlarını kontrol etmek için onlar adına yararlı olduğunu düşündüğü kararları

almasıdır (Oxford Advanced American Dictionary, 2022). Ancak özgürlükçü paternalist politikalarda insanlar istediklerini yapabilmekte özgürdür. Seçimlerini diledikleri şekilde yapabilirler. Herhangi bir zorlamaya maruz kalmadan da seçimlerinden vazgeçme hakları vardır. Dolayısıyla karar vericiler seçme konusunda aslında tamamen serbesttir. Böylece zorlamayı ifade eden paternalist kelimesi özgürlükçü kelimesiyle yumuşatılmıştır. Thaler 2017'deki Nobel Ödülü konuşmasında bu yumuşatmanın, dolayısıyla özgürlükçü paternalizm kavramının nasıl doğduğunu, konunun bir yasaklama ya da zorlama içermediğini belirterek şu şekilde ifade etmiştir: "*Bence buna, paternalist davranış değil, özgürlükçü paternalist davranış demeliyiz*" (Thaler, 2018, s. 1282). (Bu cevap ilgili makalede belirtildiği üzere, Thaler tarafından Chicago Üniversitesi'nde konuyla ilgili yaptığı bir sunum sonrası anlattıklarının paternalist olup olmadığına yönelik ekonomist Casey Mulligan'ın sorduğu soruya karşılık verilmiştir).Yaklaşımın paternalist yönü insanların daha sağlıklı ve daha iyi bir yaşam sürmeleri için otoritenin insanlar adına karar alıp uygulamasına dayanmaktadır. Özgürlükçü paternalizm herhangi bir seçeneği yasaklamayıp dışlamadığı için oldukça zayıf, yumuşak ve fazla müdahaleci olmayan bir paternalizm türüdür (Thaler ve Sunstein, 2019, s. 16-17).

Dürtmenin oluşumundaki bir diğer kavram da seçim mimarisidir. Seçim mimarisi için küçük ve önemsiz gibi görünen her şey önemlidir. Çünkü küçük ayrıntıların gücü, karar vericilerin dikkatlerini belirli bir ayrıntıya odaklayabilmelerinden doğmaktadır. Bunun uygulayıcıları ise seçim mimarları olarak adlandırılmaktadır. Seçim mimarı, insanların karar verecekleri konuya ilişkin bağlamı organize etme sorumluluğunu yüklenmiş kişidir. Örneğin; seçim için oy pusulası hazırlayan memur, hastaya alternatif ilaçlar ve tedavi yöntemleri sunan doktor, yeni çalışan alımı için form tasarlayan insan kaynakları uzmanı, öğrencilerin eğitim seçeneklerini sıralayan ebeveyn birer seçim mimarlarıdır (Thaler ve Sunstein, 2019, s. 13-15).

Thaler ve Sunstein, yukarıda bahsedilen kavramları açıklamak için "Özgürlükçü Paternalizm (Libertarian Paternalism)" başlıklı bir kitap yayımlamak istemişlerdir. Ancak başlığın yeterli etkiyi yaratmayacağı öngörülerek, kitabın basılmasını reddetmiş bir basımevinin önerisiyle kitabın adı "Dürtme" olarak değiştirilmiştir. Böylece, sosyal bilimler alanına "dürtme" yeni bir terim olarak girmiştir (Thaler, 2018, s. 1282). Dürtme, aslında seçim mimarisi ve özgürlükçü paternalizmin birleştirilmesidir. Tanım olarak dürtme; insan davranışlarını tahmin edilecek bir şekilde, seçenekleri yasaklamadan ya da insanların muhatap olduğu ekonomik teşvikleri fazla değiştirmeden yönlendiren bir seçim mimarisidir. Bir müdahaleye dürtme diyebilmek için uygulanmasının kolay olması ve bireyin söz konusu müdahaleden kaçınmasının maliyetli olmaması gerekmektedir (Thaler ve Sunstein, 2019, s. 17).

Dürtmenin tanımı yıllar içinde değişikliğe uğramıştır. Böylece o günün şartlarına göre gelişmiş ve anlaşılması kolaylaşmıştır. Tanımlardan ilkini Hansen 2016'da yapmıştır. Hansen'e göre dürtme; insanların sınırlılıklarını, yanlılıklarını, rutinlerini ve alışkanlıklarını kullanarak onların kararlarını, seçimlerini ve davranışlarını etkilemeye yönelik girişimdir (Hansen, 2016). Diğer bir tanım ise "Dürtme" (Nudge) kitabının iki yazarından biri olan Sunstein'e aittir. Yazar dürtmeyi, insanları belirli bir yöne yönlendiren ama aynı zamanda kendi yollarında gitmelerine de izin veren kamusal veya özel girişim olarak tanımlamıştır (Sunstein, 2017, s. 1).

Sunstein'in vurguladığı gibi dürtme gerek kamusal alanda gerekse de özel girişimlerde veya akademik alanda politika aracı olarak uygulanmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak Büyük Britanya'da, 2009 yılında, "Davranışsal İçgörü Ekibi (Behavioral Insight Team)" kurulmuştur. ABD'de 2012 yılında, "Beyaz Saray Sosyal ve Davranışsal İçgörü Ekibi (White House Social and Behavioral Insights Team)" adı altında dürtme birimi oluşturulmuştur. 2015'te de Almanya ve Avusturya'da dürtme birimlerinin kurulduğu görülmektedir. Ayrıca 2015 yılının Eylül ayında Türkiye'de Ticaret Bakanlığı bünyesinde "E-İhracat, Dijital Pazarlama, Davranışsal Kamu Politikaları ve Yeni Nesil Teknolojiler Dairesi Başkanlığı" adı altında dürtme birimi kurulmuştur (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2022). Dürtmenin bu şekilde benimsenmesinin nedenlerinden en önemlileri kuşkusuz uygulama maliyetlerinin düşüklüğü ve hızlı sonuca ulaşılabileceği düşüncesidir. Örneğin; ABD'de çevresel koruma, ulusal güvenlik, yoksulluk, finansal düzenleme, obeziteyle mücadele ve eğitim alanlarında dürtme politikaları uygulanmaktadır (Sunstein, 2019, s. 127).

Dürtme politikalarına aşağıdaki örnekler verilebilir (Sunstein, 2019, s. 128-129);

- Otomatik katılımlı tasarruf süreçleri (Çıkması kolay olmalıdır.)
- Hatırlatıcılar (Telefon uygulamaları, e-posta, SMS vb.)
- İstenen davranışa yönlendirme (Oy kullanmayı planlıyor musunuz?)
- Sosyal normları kullanma (Çoğu insan oy kullanacak!)
- Ulaşmayı kolaylaştırma (Sağlıklı gıda ürünlerini görünür kılma)
- Açığa vurma (Enerji tüketim verilerini kullanıcıya gösterme)
- Uyarma (sigara paketleri üzerindeki fotoğraflar)

Thaler ve Sunstein tarafından kaleme alınan ve "Nudge" (Dürtme) başlığı ile 2008 yılında yayımlanan eser, 2021 yılında içeriği genişletilerek "Nudge: The Final Edition" (Dürtme: Son Basım) başlığı ile tekrar yayımlanmıştır (Thaler ve Sunstein, 2021). Böylece iki yeni dürtme örneği de listeye eklenmiştir. Bunlar:

- Zekice açığa çıkarma
- #Çamurlaşmak

Zekice açığa çıkarma aslında satır aralarını tüketici için görünür kılmayla ilgilidir. İngilizcede *fine print problem* şeklinde ifade edilen satır araları sorunu, indirimdeki ürünlerin indirim oranlarını büyük puntolarla yazıp, indirim kapsamında olmayan ürünlerin bilgisini veya indirimi kısıtlayıcı nedenleri küçük puntolarla yazmadır. Bunun gibi bilgiler dürtmenin şeffaflık ilkesi gereği gizli değil daha açık şekilde gösterilmelidir. Bir diğer açığa çıkarma durumu da toplanan kişisel verilerin algoritmalar yardımıyla işlenip kişileri yönlendirmedir. Örneğin ücretli üyeliğe dayalı video akış firması olan *Netflix*'in izleme geçmişine göre kişilere öneriler sunması yine bu dürtme başlığı altında değerlendirilmektedir (Thaler ve Sunstein, 2021, s. 127-135).

Eklenen diğer dürtme de #çamurlaşma'dır. Kelimenin başında # simgesinin kullanılma sebebi Thaler'in bu kelimeyi ilk defa Twitter üzerinden bir tartışma sırasında kullanmış olmasındandır. Tartışmada yapılan işlemin dürtmeyle alakası olmadığını olsa olsa bir çamurlaşma olacağını öfkeli bir şekilde dile getiren Thaler, bu uygulamanın birçok özel ve kamu alanında kullanıldığını söylemiştir. Aslında çamurlaşma dürtmenin tam tersidir, dürtmenin kötüye kullanımıdır. Kısaca şeytani dürtme olarak da adlandırılabilir. Burada dürtmenin temel ilkelerinden biri olan işi kolaylaştırma ve hızlandırmanın tersi uygulanmaktadır. Abonelik iptallerinin çok uzun sürmesi veya burs başvurularının çok sayfalı olması çamurlaşmaya örnek olarak gösterilebilir. (Thaler ve Sunstein, 2021, s. 138-139).

Dürtme kavramı gibi uygulamaları da zamanla değişmiştir. Dürtme uygulanış bakımından "eğitici olmayan dürtmeler" ve "eğitici dürtmeler" şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Eğitici olmayan dürtmeler, Daniel Kahneman'ın sistem 1 olarak ifade ettiği beyindeki korku, otomatik ve sezgisel davranışları kontrol eden amigdalayla yönlendirilen 1. tip dürtmelerdir. 2. tip dürtmeler şeklinde isimlendirilen eğitici dürtmeler ise sistem 2'ye bağlıdır ve beynin en gelişmiş kısmı preforantal korteks ile yönlendirilir. Sistem 2, 1'e göre daha yavaş ancak hesaplayıcı, kontrollü ve karşılaştırıcıdır. Sunstein, eğitici dürtmeler için "insanlara balık vermek onu bir gün besler, ancak onlara balık tutmayı öğretmek ömür boyu" yorumunu yapmıştır (Sunstein, 2017, s. 3-5). Eğitici dürtmeler sayesinde insanların bilgi kapasitesi artmaktadır. Bazen *destekleme* (boost) şeklinde de ifade edilmektedir. Ayrıca liberal politikalarla da uyumludur (Sunstein, 2017, s. 6).

Dürtme politikaları zaman içerisinde özellikle etik ve etkinlik açısından eleştirilmiştir. Etik yönünden eleştiriler özgürlükçü paternalist politikaların uygulanmasına yöneliktir. Dürtmeler; özgürlükçü olmadıkları, insanları manipüle edebilme özellik-

leri taşıdıkları için eleştirilmektedir. Özgürlükçü paternalizm kavramı, özgürlüğü ve refahı terazinin iki zıt kesesine koymaya benzetilmektedir. Ayrıca, dürtme uygulamalarının devlet müdahalesini de meşrulaştırdığı iddia edilmektedir (Aktan, 2021, s. 68-103; Grüne-Yanoff, 2012, s. 635-645).

Etkinlik eleştirileri dürtmelerin ne kadar etkili olduğu üzerinedir. Bu bağlamda dürtmeler, finansal teşviklere göre, yeterli düzeyde esnek değildir ve tek yönlüdür. Hesaplaması oldukça zor olan sosyal davranışları dürtmek yerine teşvik etmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak vergi uyumu gibi hesaplaması kolay konularda dürtmeler işe yarayabilir (Viscusi, 2019; Chen, Fonseca ve Grimshaw, 2021, s. 1-17).

Eleştirilen bir diğer konu da dürtmenin pazarlama disipliniyle ilişkisidir. Dürtme uygulama yöntemleri açısından pazarlamaya benzemektedir. Ancak pazarlama bir disiplin iken dürtme bir politikadır. Dürtmeler pazarlamaya göre farklı sonuçlar amaçlamaktadır. Pazarlamada firmaların kârını artırmaya odaklanılırken, dürtmede ise karar vericilerin refahını yükseltmeye yönelik politikalar tercih edilmektedir. Pazarlama için geliştirilen yöntemler ile satılan ürün veya hizmet sayesinde firmaların refahı artmaktadır. Her ne kadar alıcıların refahı da artsa da artmadığı durumlar da söz konusu olabilir. Fakat dürtme politikaları kesin olarak alıcının refahının artmasına yöneliktir, firmanın kâr payı geri planda kalmaktadır (Congiu ve Moscati, 2022, s. 9).

Eğitim Bilimlerinde Dürtme

Dürtme politikaları sosyal bilimlerde kullanılmasına paralel şekilde eğitim bilimleri alanında da uygulanmaya başlamıştır. Peru Eğitim Bakanlığı'nın, 2016 yılında kendi bünyesinde bir dürtme birimi kurması buna örnek gösterilebilir. Eğitim alanında dürtme uygulamaları sayısal olarak giderek artsa da bunun henüz yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Weijers, de Koning ve Paas, 2021, s. 885). 2018 yılına kadar yapılan tüm dürtme uygulamalarının %42'si sağlık alanında gerçekleşmişken eğitim alanında uygulanmış dürtmelerin oranı yalnızca %4'tür (Weijers vd., 2023, s. 2).

Bu durumun çeşitli sebepleri olabilir. Öncelikle eğitim bilimlerinde dürtme henüz yeni bir araştırma alanıdır. Uygulanan dürtmeler sayesinde eğitimde olumlu çıktıların nasıl alınacağı henüz gelişme aşamasındadır. Ayrıca, eğitim bilimlerinin kendi karakteristik özellikleri vardır. Bu sebeple dürtme politikaları, uygulama yöntemi açısından diğer alanlardan doğrudan aktarılmamalıdır. Çünkü yöntem, eğitim bilimlerine göre uyarlanmadığı takdirde dürtmeler yetersiz kalabilir. Ayrıca eğitim bilimleri genellikle uzun dönemli etkileri hedeflemektedir. Ancak dürtmenin uzun dönem etkileri diğer alanlarda bile hâlâ belirsizdir. Eğitimde dürtme uygularken yalnızca nihai sonuca odaklanmak yerine uygulama sürecine de odaklanmak daha doğru görünmektedir (Weijers vd., 2021, s. 886-897).

Öğrenciler daha başarılı olmaları için çoğu zaman yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin özellikle öz denetim, sınırlı odaklanma, gelişme aşamasındaki bilişsel yetenek, kayıptan kaçınma güdüsü, kalıplaşmış düşünce ve önyargı gibi konularda desteklenmeleri gerekebilir. Dürtme sayesinde söz konusu durumlarda öğrencilerin olumlu yönde davranış değişimi gerçekleşebilir. (Brown, Lawrence, Basson, Axelsen, Redmond, Turner, Maloney ve Galligan, 2022, s. 3). Ancak başarılı olunabilmesi için yukarıda belirtildiği gibi eğitim bilimlerine özgü özellikleri içeren bir dürtme politikası izlenmelidir. Eğitim bilimlerinde dürtmenin nasıl uygulanacağına yönelik çalışmalar yayımlanmıştır. Söz konusu çalışmalar arasında Brown vd. (2022, s.4-11)'nin online dürtme çalışmasından hareketle oluşturdukları eğitim bilimleri için dürtme protokolü sayılabilir. Burada dört aşamalı dürtme süreci şu şekilde hazırlanmıştır:

- 1. Adım: Neyin dürtüleceğinin belirlenmesidir. Örneğin 4-6 adet dürtülecek kaynak belirlenip bunlar arasında tercih yapılabilir.
- 2. Adım: Ne zaman dürtme uygulanacağının belirlenmesidir. (Yarıyıl başı, dönem sonu vb.)
- 3. Adım: Kimin dürtüleceğinin belirlenmesidir. (Hedef öğrenci grubu, veli, öğretmen, idareci vb.)
- 4. Adım: Nasıl dürtüleceğinin belirlenmesidir. Dürtme yöntemi ayrıntılı olarak tartışılmalıdır.

Eğitim alanında dürtme politikalarını inceleyen Damgaard ve Nielsen (2018, s. 315-317), konuyu dürtme türlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirerek ele almıştır. Çalışmalarında okul öncesinden üniversiteye kadar dürtmelerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Öncelikle dürtmenin neden gerekli olabileceği tartışılmıştır. Buna göre, insanların eğitim başarılarının önünde davranışsal kısıtlamalar vardır. Bunlar özdenetim sorunları, eksik bilgi, dikkat zayıflığı, ön yargı, sosyal normlara bağlılık, kayıptan kaçınma ve taraflı düşünmedir. Dolayısıyla bu engellerin aşılabilmesi için dürtme gibi müdahaleler gerekmektedir. Ayrıca, dürtmeler yalnızca öğrencilere değil ebeveyn ve öğretmenlere de uygulanabilir.

Damgaard ve Nielsen, eğitim bilimlerinde uygulanabilecek dürtme politikalarını belirtmiştir. Bunlar;

- Varsayılan seçeneği değiştirmek,
- Çerçeveleme müdahaleleri yapmak,
- Akran grubu etkisini azaltmak,

- Ara teslim tarihleri oluşturmak,
- Hedef belirlemek,
- Hatırlatıcılar uygulamak,
- Önemli bilgileri belirginleştirmek,
- Birebir yardım etmek,
- Özdenetim sorunlarını hafifletmek için öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek,
- Sosyal karşılaştırma dürtülerini uygulamak,
- Dışsal motivasyon uygulamak,
- Aidiyet, kimlik kazanma ve alışkanlık dürtüleri uygulamaktır (Damgaard ve Nielsen, 2018, s. 317-335).

Weijers vd. (2021) eğitim bilimlerinde dürtmenin başarılı şekilde kullanılabilmesini ele aldıkları çalışmalarında, 1. tip ve 2. tip dürtmelere odaklanmak gerektiğini savunmuşlardır. Bu dürtme ayrımını dikkate alarak eğitim bilimlerindeki dürtmelerin başarı şansı artabilir.

1. tip dürtmeler bilişsel yüklenmeye daha az ihtiyaç duymaktadır. Eğer öğrencilerin bilişsel yetenekleri yüksekse, sınav kağıdındaki önemli kelimelerin altını çizmek etkili bir dürtme olabilir. Burada öğrencinin bilgi kapasitesi artmamakta ancak soruyu daha dikkatli okuması sağlanabilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin bilişsel yeteneği zayıf ise 1. tip dürtmenin etkili olabilmesi için daha basit yöntemler uygulanabilir. Örneğin, daha az kalori alımı için tabakların boyutunu küçültmek ya da öğrencilerin sınavlara kayıtlarını otomatik yapmak gibi. 2. tip dürtmeler ise genelde uzun dönem davranışlarını hedef almaktadır. Tip 1'e göre daha kalıcı bir davranış değişimi sunmaktadır. Öğrencilerin sınıfta telefonlarını kapatmalarını hatırlatan bir poster 2. tip dürtmeye örnek olabilir. Aslında iki yöntemde de beyindeki otomatik sistem devreye girer. Ancak, 2. tip dürtmelerde otomatik sistemin devreye girme nedeni davranışı şekillendirmektir. Sonuçta farklı dürtme ayrımlarını kullanmanın sonuçları da farklı olabilmektedir. Bu nedenle, uygulanacak dürtme türleri belirlenirken uzun vadeli olup olmadığı veya dürtülen öğrencilerin bilişsel kapasitesi değerlendirilmelidir (Weijers vd., 2021, s. 889-897).

Damgaard ve Nielsen (2018, s. 338-339) dürtmeleri iki grupta değerlendirmiştir. Bunlar, aktif karar vermeyi gerektirmeyen (1. tip) dürtmeler ve aktif karar vermeyi gerektiren (2. tip) dürtmeler şeklindedir. Ulaştıkları bulgulara göre 1. tip dürtmelerin genellikle öğrenciler üzerinde geniş ve uzun vadeli etkileri söz konusudur. 2. tip dürt-

meler, aktif karar vermeyi içerdiği için dürtme sürecinin iyi tasarlanmasını gerektirmektedir. Aksi halde istenen etki sağlanamayabilir.

Sunstein (2017, s. 6), eğitici dürtmeler olarak ifade ettiği, 2. tip dürtme türlerinin öğrenciler üzerinde zayıf etki bıraktığını belirtmiştir. Çünkü öğrencilere bu dürtmelerin uygulanabilmesi öncelikle bilişsel yeteneklerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Diğer taraftan sosyal aidiyete ve kişilik gelişimine yönelik dürtmelerin ise olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, toplum normları altında hareket ediliyor ve -özellikle küçük çocuklar- ödül almaya yüksek değer veriliyorsa sosyal aidiyet ve kişilik gelişimine yönelik dürtmelerinin olumlu etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir. 1. tip dürtmelerden hatırlatıcılar ve son teslim tarihini vurgulayan dürtmeler çoğunlukla olumlu etkiye sahiptir.

Sonuç olarak eğitim alanındaki dürtme uygulamaları her zaman olumlu etkiye sahip olmasa da geliştirilmeye müsaittir. Eğer öğrencilerin motivasyonu yerindeyse ve yeterli algılama düzeyine erişmişse dürtmeler yeterli etkiyi yaratabilir (Shipkova, Vdovenko, Efimova ve Shushunova 2016, s. 695). Dolayısıyla dürtmeler daha iyi hedeflenmeli ve uzun dönemli etkileri araştırılmalıdır. Ayrıca eğitim alanında sadece öğrencilerin değil velilerin ve öğretmenlerin dürtülmelerinin de olumlu etkiler yaratacağı akılda tutulmalıdır (Damgaard ve Nielsen, 2018, s. 338-339; Oreopoulos, 2020, s. 22; Thaler ve Sunstein, 2019, s. 244-251).

Tüm bu görüşler neticesinde, eğitimde dürtmelerin yeterli olup olmadığını anlayabilmek için bütüncül bir değerlendirme yapma ihtiyacı doğmuştur. Bunun için yöntem olarak meta-analiz tercih edilmiştir. Çünkü meta-analiz dürtme uygulamalarını toplu değerlendirerek bir genelleme yapabilmeye imkân sunmaktadır. Bu sayede, çalışmanın amacına uygun olarak, eğitim alanındaki dürtmelerin ne kadar etkili olduğu analiz sonuçlarına göre tartışılabilecektir.

Yöntem

Başlangıçta tıp ve eczacılık alanlarında kullanılan meta-analiz yöntemi, 1990'lardan itibaren sosyal bilimlerde de tercih edilmeye başlamıştır. Benzer konularda yapılan çalışmaların sayısı arttıkça konuyu değerlendirebilmek için kapsayıcı bir analize ihtiyaç duyulması meta-analizin öne çıkmasını sağlamıştır. Meta-analiz deneysel araştırma sonuçlarını etki büyüklüğü şeklinde sentezleyen niceliksel bir yöntemdir. Meta-analiz belirli bir konu üzerine yapılan nicel çalışmaların her birinin sonucunu kendi analiz yöntemi için bir sonuç olarak kullanmaktadır. Bu nedenle meta-analiz yöntemi için alan yazın taraması çok önemlidir (Card, 2015, s. 5).

Meta-analizi uygulayabilmek için çalışmalar belirli nicel verileri (örneklem büyüklüğü, ortalama, standart sapma, p, t, F değerleri, korelasyon katsayısı) içermelidir.

Bu veriler sayesinde her çalışma için meta-analizin bağımlı değişkeni olan "etki büyüklüğü" hesaplanabilecektir. Böylece birbirinden farklı değerdeki veriler tek bir veri tipine dönüşecektir. Çalışılan konu ile ilgili genelleme de her çalışma için ayrı ayrı bulunan etki büyüklüklerinden yola çıkılarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü ile yapılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken konu ortalama etki büyüklüğünün aritmetik ortalamayla değil, çalışmaların her birinin örneklem sayısına göre ağırlıklı ortalamayla hesaplanıyor olmasıdır. Dolayısıyla bu sayede örneklemi büyük olan çalışmalara daha çok ağırlık verilmiş olacaktır (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 4).

Meta-analiz yöntemi eğitim bilimlerinde de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitim alanındaki dürtme uygulamalarının etkin olup olmadığını ölçmek olduğundan en uygun yöntemin meta-analiz olduğuna karar verilmiştir. Böylece eğitimdeki dürtmelerle ilgili genel bir değerlendirme yapılabilecektir. Etki büyüklüğünün bulunması ile dürtmelerin etkin olup olmadıkları ortaya koyulacaktır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma meta-analiz yöntemiyle geçmişte yapılan çalışmaların bir analizi olduğu için etik kurul izni gerektirmemiştir.

Çalışmaların Meta-Analize Dâhil Edilme Kriterleri

Analize dâhil edilecek çalışmalar belli nitelikleri sağlaması gerekmektedir. Bunlar:

- Çalışmalar 2008 ile 2022 arasında yayımlanmış olmalıdır.
- Çalışmaların dili Türkçe veya İngilizce olmalıdır.
- Çalışmaların türü kitap, tez, bilimsel dergi makalesi, bildiri olmalıdır.
- Çalışmalar dürtmeyi ilköğretim, ortaöğretim, lise, üniversite öğrencileri, eğitimciler veya öğrencilerin velileri üzerinde uygulaması gerekmektedir.
- Çalışmalar örneklem büyüklüğü, ortalamalar, standart sapma, t test, F test, p değeri gibi nicel veriler içermelidir.

Dürtme kavramının alan yazına girdiği 2008 yılı başlangıç olarak kabul edilerek 14 yıllık bir dönem incelenmiştir. Alan yazın taraması araştırmacıların bildikleri diller olan Türkçe ve İngilizce ile kısıtlanmıştır. Ayrıca eğitim bilimlerinde, dürtmeye konu olan öznenin farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda sadece öğrencileri dürterek değil, kimi zaman ebeveynlerin dürtülmesiyle de istenen sonuca ulaşmaya çalışılır. Aynı zamanda alan yazında eğiticilerin dürtüldüğü çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu nedenle kimlerin dürtüldüğü de seçim kriterleri arasında öğrenci, veli ve eğitimci olarak yer almıştır. Son olarak, meta-analiz nicel veriler kullanan bir yöntem izlediği için analizimizde ortalama etki büyüklüğünün hesaplanabileceği verileri içeren çalışmalara yer verilmiştir.

Tarama Stratejisi

Analiz için hangi arama motorlarının kullanılacağını belirlemek önem arz etmektedir. Uluslararası çalışmalara ulaşmak için Web of Science, EBSCO ve ProQuest; ulusal çalışmalar için de Dergi Park, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları seçilmiştir. Bir diğer önemli konu da -belki de en önemlisi- analiz için seçilecek çalışmalar aranırken kullanılacak anahtar kelimelerdir. Yapılan aramalar için seçilmiş anahtar kelimeler ve arama yöntemleri ayrıntılı olarak EK-1'de verilmiştir.

Literatür Tarama

Literatür tarama stratejisinde, Ek-1'de yer alan anahtar kelimelerle yapılan aramalar sonucu, toplam 1034 çalışma bulunmuştur. Eğitim bilimlerinde dürtmeyle ilgili nitel araştırma yöntemlerine göre hazırlanan çalışmalar, derlemeler veya tarihsel incelemeler toplam bulunan çalışma sayısını yükseltmiştir. Sayının yüksek olmasının nedeni, literatür taramasında çalışmaların yöntemlerini içerecek şekilde arama yapılmamasıdır. Bu bilinçli olarak tercih edilmiştir. Çünkü, bazı çalışmalar yöntemlerini başlık, özet veya anahtar kelimelerde belirtmemektedirler. Eğer, literatür taramasında yöntem de yazılırsa bunun gibi çalışmalar, meta-analize uygun olsa bile, arama sonuçlarında çıkmayacaktır. Dolayısıyla meta-analize dahil edilemeyecektir. Söz konusu yaklaşımla bu sorun giderilmiştir.

İlk inceleme sırasında çalışmalar öncelikle başlık ve anahtar kelimelere göre incelenmiştir. Meta-analize uygun olmadığı tespit edilen, nicel veriler içermeyen, çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Farklı arama motorlarından arama yapıldığı için bazı çalışmalarda mükerrerlik görülüp, bu çalışmalar da çıkarılmıştır. Ayrıca tam metnine ulaşılamayan çalışmalar da bu aşamada elenmiştir. Sonuç olarak ilk inceleme sonucu toplam 908 çalışma elenmiş, 126 çalışma kalmıştır.

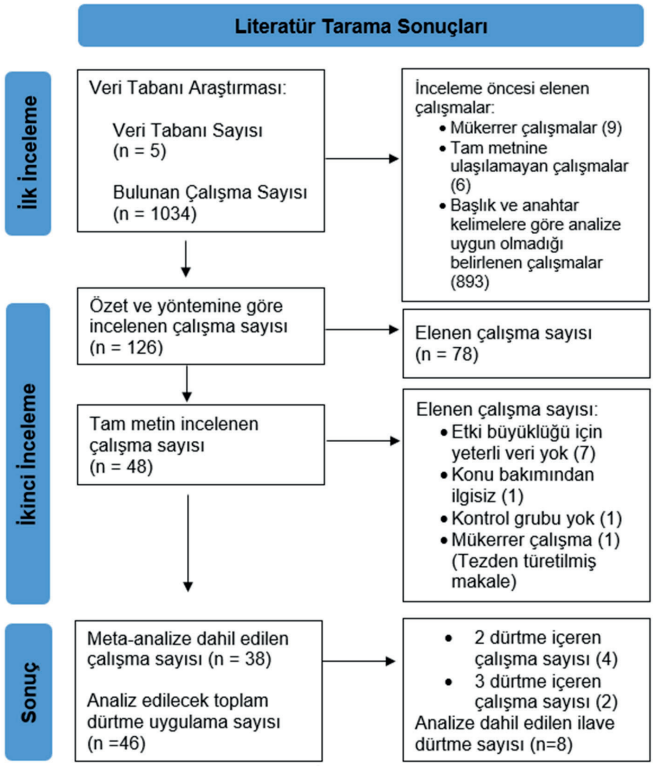
İkinci inceleme iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada bir önceki incelemeden kalan 126 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmalar özetleri ve nicel yöntemlerine göre incelenip, meta-analize uygun olmadığı anlaşılan 78 çalışma elenmiştir. İkinci incelemenin ikinci aşamasında, geriye kalan 48 çalışmanın tam metinleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bunlardan 7'si etki büyüklüğünü hesaplayabilecek veri içermemesi, 1'i konu bakımından ilgisiz olması, 1'inin kontrol grubu olmaması ve son olarak 1'inin de mükerrer olması nedeniyle toplam 10 çalışma elenmiştir. Geriye meta-analize dahil edilecek 38 çalışma kalmıştır.

Yalnız, burada önemle belirtilmesi gereken konu çalışma sayısı ile dürtme sayısı ayrımıdır. Meta-analize dahil edilen 38 çalışma vardır. Ancak, bu çalışmalar içerisinde birden fazla dürtme uygulamasına sahip olanlar tespit edilmiştir (Benito-Ostolaza, Echavarri, Garcia-Prado ve Oses-Eraso, 2021; Dave vd., 2015; Hammond,

2022; Ojwang', Okello, Otieno, Nyikal ve Muoki, 2022; Ojwang vd., 2021; Visser, Booysen, Brühl ve Berger 2018). 4 çalışmada ikişer, 2 çalışmada üçer farklı dürtme uygulanmıştır. Çalışmaların içerisinden herhangi bir dürtmeyi seçmek yerine hepsinin ayrı ayrı meta-analize dahil edilmesi uygun görülmüştür. Böylece, meta-analize 8 dürtme uygulaması daha dahil edilmiştir. Toplam analiz yapılacak dürtme sayısı 46 olmuştur. Bu dürtmeler Ek-2 listesinde ait oldukları kaynaklara a, b ve c harfleri eklenerek gösterilmiştir. Kısaca, meta-analize dahil edilen 38 çalışmanın içerisinde analizi yapılacak toplam 46 dürtme uygulaması vardır. Ayrıntılı literatür tarama sonucu Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Literatür Tarama Sonuçları


Literatür Tarama Sonuçları
İlk İnceleme
Veri Tabanı Araştırması:
Veri Tabanı Sayısı (n = 5)
Bulunan Çalışma Sayısı (n = 1034)
İnceleme öncesi elenen çalışmalar:
• Mükerrer çalışmalar (9)
• Tam metnine ulaşılamayan çalışmalar (6)
• Başlık ve anahtar kelimelere göre analize uygun olmadığı belirlenen çalışmalar (893)
İkinci İnceleme
Özet ve yöntemine göre incelenen çalışma sayısı (n = 126)
Elenen çalışma sayısı (n = 78)
Tam metin incelenen çalışma sayısı (n = 48)
Elenen çalışma sayısı:
• Etki büyüklüğü için yeterli veri yok (7)
• Konu bakımından ilgisiz (1)
• Kontrol grubu yok (1)
• Mükerrer çalışma (1) (Tezden türetilmiş makale)
Sonuç
Meta-analize dahil edilen çalışma sayısı (n = 38)
Analiz edilecek toplam dürtme uygulama sayısı (n =46)
• 2 dürtme içeren çalışma sayısı (4)
• 3 dürtme içeren çalışma sayısı (2)
Analize dahil edilen ilave dürtme sayısı (n=8)

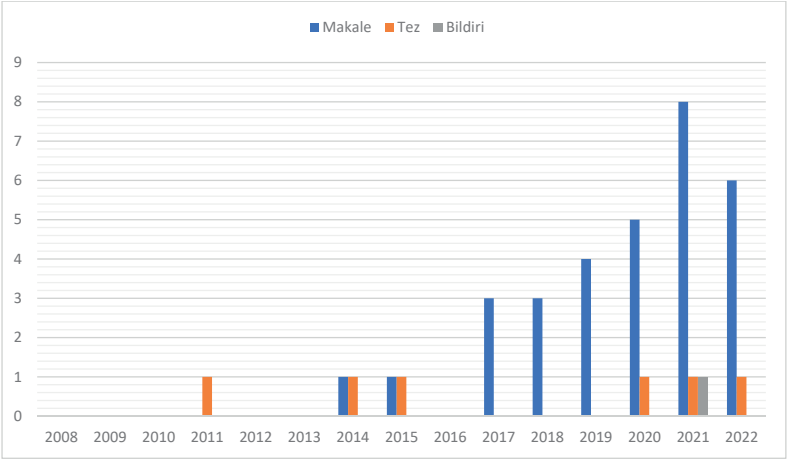
Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Meta-analize toplam 38 çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler Ek-2'de yer almaktadır. Şekil 1 çalışmaların yayım yılları ve

türlerini vermektedir. Buna göre 38 çalışmanın yayım yılları incelendiğinde 23'ü son üç yılda (2020, 2021, 2022) yayımlanmıştır. 2017'den itibaren de yayımlanan çalışma sayısında artış yönlü bir trend olduğu görülmektedir. 38 çalışmanın 31'i makale, 6'sı tez ve 1'i bildiridir. Yalnızca 1 çalışma Türkçe olup, diğerleri İngilizcedir.

Şekil 1

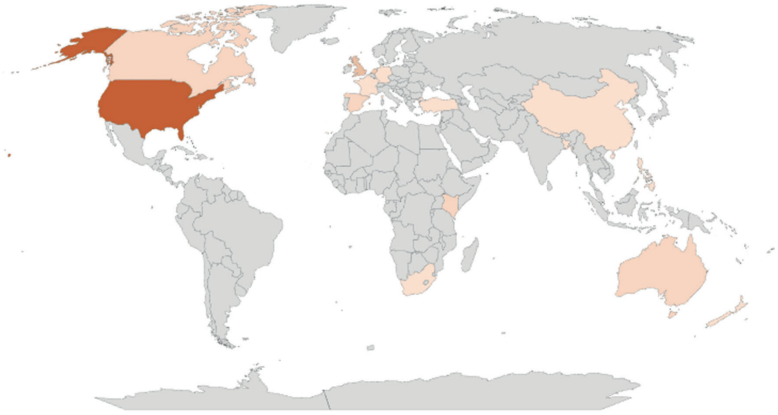
Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yayım Yılları ve Türleri



Çalışmaların dürtme uyguladıkları ülkeler Şekil 2'de gösterilmiştir. Haritaya göre ülkelerin koyuluğu arttıkça ülkede yapılmış çalışma sayısının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. En çok dürtme uygulanan ülke (14) Amerika Birleşik Devletleri'dir. Ülkelerin genel dağılımı incelendiğinde Güney Amerika kıtası dışındaki diğer tüm kıtalardan çalışma yer almaktadır. Kuzey Amerika'dan 16, Avrupa'dan 12, Asya'dan 5, Afrika'dan 3 ve Okyanusya'dan da 2 çalışma bulunmaktadır.

Şekil 2

Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılımı



Dürtme uygulamalarıyla ilgili ayrıntılı bilgilere dört ana başlık altında Tablo 2'de yer verilmiştir. İlk olarak dürtmelerin hangi eğitim düzeyinde uygulandığı gösterilmektedir. Tablo 2'de ilgili satırda görüldüğü gibi bazı ülkelerde ilkokul ve orta okul ayrımı olmadığı için her iki eğitim kademesi birlikte yer almaktadır. Dürtmeler ağırlıklı olarak üniversite ve ilkokul/ortaokul seviyesinde uygulanmıştır. Diğer bir başlık dürtülenleri içermektedir. 35 çalışmada öğrenciler için dürtme kullanılırken, kalan 3 çalışma velilere yöneliktir. Konu itibarıyla incelendiğinde ise dürtmelerin yediye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; akademik başarı, aşı, çevre, hijyen, pandemi bilinci, okul ödemeleri ve sağlıklı beslenme şeklindedir. Bu konular arasından dürtme en çok öğrencilerin derslerdeki başarılarını yükseltmek (12 adet) ve sağlıklı beslenmeye teşvik etmek (17 adet) amacıyla kullanılmıştır. Tablo 3'ün son satırı dürtme türlerine ayrılmıştır. Burada dürtme türleri, daha önce değinildiği üzere, Daniel Kahneman'ın Sistem 1 olarak isimlendirdiği otomatik ve sezgisel davranışları kontrol eden tip 1 dürtmeler ve Sistem 2'ye bağlı daha yavaş ancak hesaplayıcı, kontrollü ve karşılaştırıcı tip 2 dürtmeler açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda 32 çalışmanın dürtmeyi tip 1'e uygun gerçekleştirdiği, 6 çalışmanın ise tip 2'yi uyguladığı tespit edilmiştir.

Tablo 2

Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Dürtme Açısından Özellikleri

Başlık	*Konu*	*Çalışma Sayısı*
Eğitim Seviyesi	Okulöncesi	3
	İlkokul ve Orta Okul	19
	Lise	1
	Üniversite	14
	Karışık	1
Dürtülen	Öğrenci	35
	Veli	3
Dürtme Konusu	Akademik Başarı	12
	Aşı Bilinci	1
	Çevre Bilinci	4
	Hijyen Bilinci	2
	Okul Ödemeleri	1
	Pandemi Bilinci	1
	Sağlıklı Beslenme	17
Dürtme Türü	Tip 1 (Eğitici Olmayan Dürtmeler)	32
	Tip 2 (Eğitici Dürtmeler)	6

İstatistiksel Veri Analizi Süreci

Literatür taraması ve verilerin kaydedilmesi sürecinin ardından bir sonraki aşama meta-analizdir. Analiz için Comprehensive Meta-Analysis 3.0 (CMA) yazılımı kullanılmıştır. Meta-analiz yönteminde öncelikli olarak analizin yapılacağı etki büyüklüğüne karar vermek gerekmektedir. Meta-analize dahil olan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada etki büyüklüğünü hesaplamak için sürekli bir değişken üzerinde iki ortalama değerin farkını gösteren standartlaştırılmış ortalama farkının kullanılması uygun görülmüştür. Üç çeşit standartlaştırılmış ortalama farkı etki büyüklüğü istatistik değeri vardır. Bunlar Cohen *d*, Hedges g ve Glass Δ olarak belirlenmiştir. Analizi yapılan verilerin istatistik sonuçları bu üç değerden birine dönüştürülmelidir. Bu sayede çalışmaların sonuçları tek tip değere dönüştürülmüş olacaktır (Borenstein, 2009). Ortalama etki büyüklüğünü hesaplarken model olarak sosyal bilimler alanında yapılan meta-analiz çalışmaları için önerilen rastgele etkiler modeli kullanılmıştır (Field ve Gillett, 2010). Analiz edilecek çalışmaların örneklem büyüklükleri 20'den büyükse Cohen *d* tercih edilmektedir. Bu meta-analizde, yalnızca bir çalışma 20'den küçük örneklem büyüklüğüne sahip olması nedeniyle Cohen *d* etki büyüklüğü kul-

lanılmıştır. Bazı çalışmaların korelasyon içerdiği görülmüştür. Bunların istatistiksel sonuçları Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısını ifade eden "r" istatistiğine dönüştürülmüştür. Korelasyonun varyansı büyük ölçüde korelasyonun kendisine bağlıdır. Bu sebeple r etki büyüklükleri de Cohen *d*'ye dönüştürülmüştür. Böylece tüm etki büyüklükleri tek bir istatistik değer halini almıştır (Borenstein, 2009; Rosenthal, 1994, s. 239).

Ortalama etki büyüklüğü sonucunun yorumunu yaparken Cohen (1988), Hattie (2009) ve Lipsey ile Wilson'un (2001) belirledikleri kriterler dikkate alınmıştır. Lipsey ve Wilson psikoloji, davranış ve eğitim bilimleri alanlarında yayımlanmış 300'den fazla meta-analiz çalışmasını inceleyerek değerlendirmede bulunması etki büyüklüklerini yorumlama açısından bu çalışmaya önemli bir katkı sağlamıştır.

Hattie'nin 800'den fazla meta-analiz uygulamasının sonuçlarını inceleyerek, eğitim bilimleri açısından, ortaya koyduğu tablo bu çalışma için fazlasıyla önemlidir. Bu nedenle ortalama etki büyüklükleri değerlendirilirken Hattie'nin çalışmasına öncelik verilecektir. Hattie'ye göre etki büyüklüğü (d) 0,0 ve 0,15 arasındaysa "geliştirilebilir etkiye" sahip olduğu söylenebilir. 0,15 ve 0,40 arasında ise "öğretmen etkisi" yer almaktadır. Hattie, incelediği meta-analiz etki büyüklüklerine göre, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde yıllık ortalama 0,20 - 0,40 aralığında etkili olduğu ve bu sonucun ortalama olarak kabul edilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bunun anlamı öğretmenlerin öğrenci başarılarını doğrudan (d) 0,40 düzeyinde artıracağı anlamı taşımamaktadır. Bu, 800 meta-analiz çalışmasının sonucuna göre bulunmuş ortalama etki büyüklüğü değeridir. 0,40 etki büyüklüğünün üzerinde ise "tatmin edici etki" yer almaktadır (Hattie, 2008, s. 16-17; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004, s. 253–255).

İlgili ortalama etki büyüklüğü yorumlama kriterleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Etki Büyüklükleri Aralıkları (Cohen, 1988; Hattie, 2009; Lipsey ve Wilson, 2001).

<table>
<tr><th>Etki Büyüklüğü (d)</th><th>Hattie (2009)</th><th>Lipsey ve Wilson (2001)</th><th>Cohen (1988)</th></tr>
<tr><td>< 0</td><td>Ters Etki</td><td>Ters Etki</td><td>Ters Etki</td></tr>
<tr><td>0.0</td><td rowspan="2">Geliştirilebilir Etki</td><td rowspan="3">Küçük Etki</td><td rowspan="3">Etkisiz</td></tr>
<tr><td>0.10</td></tr>
<tr><td>0.15</td><td rowspan="3">Öğretmen Etkisi</td></tr>
<tr><td>0.20</td><td rowspan="3">Küçük Etki</td></tr>
<tr><td>0.30</td><td rowspan="2">Alt Orta Etki</td></tr>
<tr><td>0.40</td><td rowspan="6">Tatmin Edici Etki</td></tr>
<tr><td>0.50</td><td rowspan="2">Üst Orta Etki</td><td rowspan="4">Orta Etki</td></tr>
<tr><td>0.60</td></tr>
<tr><td>0,67</td><td rowspan="3">Büyük Etki</td></tr>
<tr><td>0.70</td></tr>
<tr><td>0.80</td><td>Büyük Etki</td></tr>
</table>

Çalışmaların ayrı ayrı etki büyüklüklerinin ortalama etki büyüklüğünü ne kadar açıklayabildiği heterojenlik testleri ile yanıt bulabilmektedir. Yani heterojenlik testleri ile meta-analizdeki etki büyüklüklerinin ne ölçüde değiştiği anlaşılabilir. Heterojenlik analizleri için Q ve I^2 istatistikleri kullanılmıştır. Q istatistiği sonuçları Ki-kare tablosu kritik değeri ile karşılaştırılarak yorumlanmaktadır. I^2 istatistiği de 0-100 arasında bir yüzde değeri almaktadır. Sonuçları %25, %50 ve %75'e göre değerlendirilmektedir. Bu yüzdeler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenliği ifade etmektedir (Higgins, Thompson, Deeks ve Altman, 2003).

Meta-analize dahil edilen çalışmaların yayım yanlılığı içerip içermediğini çeşitli moderatör analizler ile kontrol edilebilmektedir. Huni grafiği, yayım yanlılığı için yarı istatistiksel ve sübjektif bir yöntem olduğundan Rosenthal'ın Güvenli N (Fail-Safe N) değeri kullanılmaktadır (Rosenthal, 1979). Ayrıca regresyon analizi (Egger Testi) ve son olarak kırp ve doldur yöntemi ile yayım yanlılığı test edilmektedir (Duval ve Tweedie, 2000; Egger, Davey Smith, Schneider ve Minder, 1997).

Bulgular

Ortalama Etki Büyüklüğü

Meta-analiz yöntemine göre toplam 46 dürtme uygulamasının ortalama etki büyüklüğü ve heterojenlik analizleri sonuçları Tablo 4'te özetlenmiş, ayrıca çalışmalarla ilgili bilgiler ve veriler Ek-2'de yer almaktadır. Rastgele etkiler modeline göre sıfır

testi kontrol edildiğinde z değeri 3,546; p değeri de 0,000 şeklinde bulunmuştur. Ortalama etki büyüklüğü d=0,243'tür. Standart hata ise 0,068 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4

Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Analizleri

	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı						Sıfır Testi (2 Kuyruklu)		Heterojenlik			
Model	Dürtme Sayısı	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	P	Q	Sd (Q)	P	I^2
Sabit Etkiler	46	0,055	0,009	0,000	0,037	0,074	5,840	0,000	1997	45	0,000	97,8
Rastgele Etkiler	46	0,243	0,068	0,005	0,109	0,377	3,546	0,000				

Heterojenlik analizlerine göre $Q_{sd=45}$ istatistiği 1997'dir ($p<0,05$). Ki-kare tablosunda 45 serbestlik derecesi ve 0,05 güven aralığına ait kritik değere (sd=45, $\chi^2_{0,05}$=61,656) göre Q istatistiği sonucu yüksek çıkmıştır. Buna göre analiz sonuçlarının heterojenlik içerdiği söylenebilir. Bir diğer heterojenlik testi I^2 ise 97,75 olarak bulunmuştur. Bu değer analizin yüksek düzeyde heterojen olduğunu belirtmektedir (Higgins vd., 2003). Heterojenliğin tespiti için alt grup analizleri (analog ANOVA) yapılacaktır.

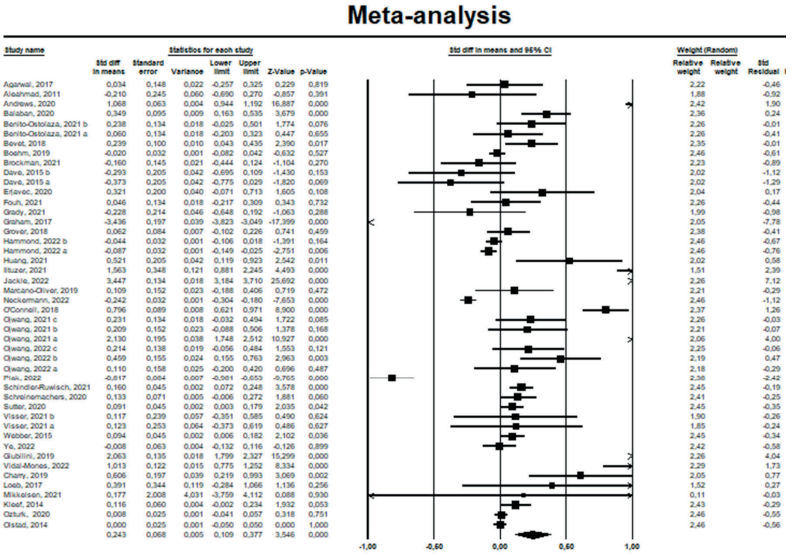
Rastgele etkiler modeline ile hesaplanan ortalama etki büyüklüğü (0,243), Tablo 4'te yer alan etki büyüklüğü aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Hattie aralıkları için öğretmen etkisi (Hattie, 2009), Lipsey-Wilson ve Cohen için ise sonucun küçük etki olduğu gözlemlenmiştir (Cohen, 1988; Lipsey ve Wilson, 2001). Bunun anlamı, eğitim alanında uygulanan dürtmelerin küçük düzeyde etkili olduğu veya ancak bir öğretmen kadar etkili olabildiğidir. Yani tatmin edici bir etkisi görülmemiştir.

Şekil 3, rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış etki büyüklüklerine ait orman grafiğini göstermektedir. Meta-analiz, ortalama etki büyüklüğünü hesaplarken, her dürtme uygulamasına örneklem büyüklüğüne göre ağırlık vermektedir. Orman grafiğinde yer alan siyah karelerin boyutu bu ağırlıkla doğru orantılıdır. Çalışmanın ağırlığı azaldıkça kare de küçülür. Karelerin yanlarında yer alan yatay çizgiler ise o çalışmanın etki büyüklüğünün %95 güven aralığını göstermektedir. Çizgilerin uzun olması o çalışmaya ait etki büyüklüğü alt ve üst sınırlarının birbiriyle olan farkının büyük olması anlamı taşımaktadır. Grafiğin en altında bulunan elmas şekli de ortalama etki büyüklüğünü (0,243) göstermektedir. Çalışmaların etki büyüklükleri pozitif ise dürtmelerin olumlu olduğu, negatif ise olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 12 dürtmenin etkisi olumsuz şekilde sonuçlanmışken 34 dürtmede olumludur. Jackle ve Waldvogel'in (Jäckle ve Waldvogel, 2022) çalışması en yüksek etki büyüklüğüne

(3,447) sahip dürtme uygulaması olurken en düşük etki büyüklüğü (-3,436) Graham'a (Graham vd., 2017) aittir. Orman grafiği ayrıca heterojenlikle ilgili de bilgi vermektedir. Meta-analize dahil edilen dürtmelerin orman grafiğinde yer alan ortalama etki büyüklüğü üzerinde tek bir çizgi halinde dağılması analizin heterojen olmadığını göstermektedir. Şekil 3'te, Q ve I^2 istatistiklerinin sonuçlarıyla da uyumlu olarak, dürtmeler elmas sembolü üzerinde çok düzgün bir dağılım göstermemektedir. O halde meta-analizin heterojen dağıldığı orman grafiğinden de anlaşılmaktadır.

Şekil 3

Rastgele Etkiler Modeli Etki Büyüklüğü Sonuçları ve Orman Grafiği



Alt Grup Analizleri

Bir önceki başlıkta Q, I^2 istatistikleri ve orman grafiği sonuçlarına göre meta-analizin heterojenlik içerdiği anlaşılmıştır. Bu heterojenliğin kaynağını bulmak için analog ANOVA (alt grup analizleri) yöntemi tercih edilmiştir (Hedges, 1982; Lipsey ve Wilson, 2001). Alan yazın tarama sürecinde meta-analize dahil edilen uygulamalar içerdikleri dürtmelerin konuları, öğrenim seviyeleri ve dürtme türlerine göre gruplanmıştır. Bu kategoriler analog ANOVA analizlerinde kullanılmıştır.

Tablo 5

Rastgele Etkiler Modeli Dürtme Konularına Göre Alt Grup Analizi Sonuçları

	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Heterojenlik			
Dürtme Konusu	Dürtme Sayısı	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	Q	Sd (Q)	χ^2_c	P
Akademik Başarı	13	-0,100	0,147	-0,388	0,188	754,754	6	12,592	0,000
Aşı Bilinci	1	2,063	0,135	1,799	2,327				
Çevre Bilinci	5	0,394	0,230	-0,057	0,846				
Hijyen Bilinci	2	0,253	0,226	-0,190	0,697				
Okul Ödemeleri	1	0,091	0,045	0,003	0,179				
Pandemi Bilinci	1	3,447	0,134	3,184	3,710				
Sağlıklı Beslenme	23	0,164	0,044	0,077	0,250				
Toplam	46	0,366	0,029	0,310	0,423				

Tablo 5 dürtme konularına göre yapılan alt grup analizinin sonuçlarını göstermektedir. Q değeri tablo kritik değerinden büyük çıkmıştır ($Q=754,754 > 12,592= \chi^2_{0,05}$). Ayrıca alt gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Buna göre en çok uygulamanın (23) yapıldığı sağlıklı beslenme dürtmelerinin etki büyüklüğü 0,164 bulunmuştur. Akademik başarı dürtmeleri ise ters etkilidir (-0,1). Öğrencilerin çevre bilincini artırmak için yapılan dürtmelerin etki büyüklüğü 0,394'tür.

Tablo 6

Rastgele Etkiler Modeli Eğitim Seviyesine Göre Alt Grup Analizi Sonuçları

	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Heterojenlik			
Eğitim Seviyesi	Dürtme Sayısı	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	Q	Sd (Q)	χ^2_c	P
İlkokul	22	0,391	0,103	0,189	0,593	15,688	4	9,488	0,003
İlkokul-ortaokul-lise	1	0,034	0,148	-0,257	0,325				
Lise	1	-0,160	0,145	-0,444	0,124				
Okulöncesi	7	0,530	0,238	0,063	0,996				
Üniversite	15	-0,041	0,120	-0,276	0,194				
Toplam	46	0,136	0,060	0,018	0,254				

Tablo 6 dürtmelerin uygulandığı eğitim seviyesine göre yapılan alt grup analizinin sonuçlarını göstermektedir. Q değeri tablo kritik değerinden büyük çıkmıştır ($Q=15,688 > 9,488= \chi^2_{0,05}$). Ayrıca alt gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Buna göre en çok dürtmenin (22) yapıldığı ilkokul seviyesinin etki büyüklüğü 0,391 bulunmuştur. Üniversitede yapılan dürtmeler ters etki göstermiştir (-0,041). Ayrıca okulöncesi dürtmeleri de tatmin edici etki büyüklüğüne sahiptir (0,530).

Tablo 7

Rastgele Etkiler Modeli Dürtme Türlerine Göre Alt Grup Analizi Sonuçları

	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Heterojenlik			
Dürtme Türü	Dürtme Sayısı	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	Q	Sd (Q)	χ^2_c	P
Tip 1	40	0,137	0,055	0,029	0,246				
Tip 2	6	0,949	0,647	-0,318	2,216	1,565	1	3,841	0,211
Toplam	46	0,143	0,055	0,035	0,251				

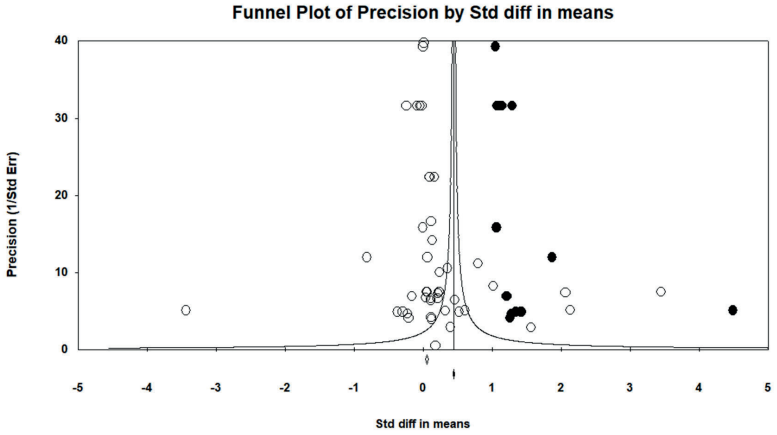
Tablo 7 dürtme türlerine göre yapılan alt grup analizinin sonuçlarını göstermektedir. Q değeri tablo kritik değerinden küçük çıkmıştır ($Q=1,565 < 3,841= \chi^2_{0,05}$). Ayrıca alt gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Dolayısıyla dürtme türleri ortalama etki büyüklüğü üzerinde anlamlı bir fark yaratmamış, benzer etkiler göstermiştir.

Yayım Yanlılığı

Yayım yanlılığı, yapılan çalışmaların beklenen sonucu vermemesi veya anlamlı olmaması durumunda yayımlanmasından vazgeçilmesi olarak tanımlanabilir. Bir diğer ifadeyle dosya çekmecesi sorunu (file drawer problem) olarak dile getirilmektedir (Rosenthal, 1979). Bu sebeple, meta-analizin sonuçlarının hatalı yorumlanmasına yol açabilecek, yayım yanlılığı sorununu çözmek veya en aza indirmek gerekmektedir. Şekil 3, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemini gösteren yayım yanlılığı huni grafiğidir (Duval ve Tweedie, 2000).

Şekil 4

Huni Grafiği



Şekil 4'teki huni grafiğinde yer alan içi boş yuvarlaklar meta-analize dahil edilen 46 dürtme uygulamasını temsil etmektedir. Bu yuvarlaklar ortalama etki büyüklüğü dikey çizgisinin etrafında ne kadar simetrik dağılırsa yayım yanlılığı o kadar düşük düzeyde olacaktır. Kırp ve doldur yöntemi, rastgele etkiler modelinde, simetriyi artırmak için analize hayali çalışmalar eklemiştir. Buna göre huni grafiğinin sağ tarafına 13 çalışma eklendiğinde yayım yanlılığı giderilecektir. Ayrıca, yeni hayali çalışmaların dahil edilmesiyle düzeltilmiş ortalama etki büyüklüğü değeri 0,526 şeklinde hesaplanmıştır. Ancak, kırp ve doldur yönteminin sonucu meta-analizin birincil raporlamasına olarak kullanılmaması gerekmektedir (Card, 2015). Nitekim diğer yayım yanlılığı yöntemlerinin sonuçlarıyla karşılaştırmalıdır.

Yayım yanlılığını gösteren bir diğer yöntem de Rosenthal'ın Güvenli N (Fail-Safe N) değeridir (Rosenthal, 1979). N_r ile ifade edilen Güvenli N değeri meta-analiz için 1810 çıkmıştır. Rosenthal, bir meta-analizde yayım yanlılığı olmaması için, N_r'nin analize dahil olan çalışma sayısının 5 katının 10 fazlasından büyük olması gerektiğini ifade eder. O halde, $N_r > 5k + 10$ olması nedeniyle (1810>240), bu meta-analiz çalışmasında yayım yanlılığı etkisi yoktur denebilir. Son olarak regresyon analizine (Egger Testi) göre çift kuyruklu p değeri (0,06) alfa düzeyinden (0,05) büyük olduğu için (p>0,05) yayım yanlılığının olmadığı ifade edilebilir (Egger vd., 1997).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmasının amacı, eğitim alanında yapılan dürtme uygulamalarının ne kadar etkin olduğunu ortaya koymaktır. Çalışmada yöntem olarak bütüncül bir değerlen-

dirmeye olanak sağlayan meta-analiz tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan, meta-analizin bağımlı değişkeni; ortalama etki büyüklüğü, bu çalışmada 0,243 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı dürtmelerin eğitim alanında tatmin edici bir etkiye sahip olmadığıdır. Hattie'nin kriterleriyle dürtme ancak bir öğretmen kadar etkili olabilir (Hattie, 2009, s. 6-7). Bir eğitim uygulamasının tatmin edici düzeyde olabilmesi için öğretmen etkisinin de üzerinde olması gerekmektedir. Dolayısıyla 0,243 olarak bulunan ortalama etki büyüklüğü uygulanan dürtmelerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Dürtmelerin tatmin edici etkiye sahip olmamasının nedeni, Weijers ve diğerlerinin (2021) vurguladığı gibi, eğitim bilimlerinde dürtmenin iyi kurgulanamaması sorunu olabilir. Çünkü bir davranışsal iktisadın politikaları olarak ortaya çıkan dürtmenin uygulanış biçimi, farklı karakteristik özellikler taşıyan eğitim bilimleri alanında değişiklikler gösterebilir. Dürtmeler, dört aşamalı sürece göre (Brown vd., 2022, s. 4-11), eğitim alanının dinamiklerini dikkate alarak yeniden yapılandırılmalıdır. Aşamalardan ilki, neyin dürtüleceğini belirlemektir. Meta-analizde dürtme konuları arasında sağlıklı beslenme, akademik başarı, hijyen ve çevre bilinci öne çıkmaktadır. Diğer bir aşama, kimin dürtüleceğidir. Bu çalışmada yalnızca 3 dürtme velilere yönelikken kalan 43 dürtme öğrencilere yöneliktir. Dürtmenin ne zaman uygulanacağı bir diğer aşamadır. Son aşama ise dürtmenin nasıl yapılacağıdır. Eğitim alanı için belki de en önemli aşama son aşamadır. Nitekim analog ANOVA sonuçlarına göre dürtmenin en etkili olduğu eğitim seviyeleri okulöncesi ve ilkokuldur. Ortalama etki büyüklükleri sırasıyla 0,530 ve 0,391 olup, ikisi de tatmin edici etkiye sahiptir. Sunstein'in, eğitimde özellikle küçük çocuklara uygulanacak dürtmelerin daha etkili olacağı iddiası, etki büyüklükleri sonuçlarıyla birlikte, desteklenmiştir (Sunstein, 2017, s. 6).

Bu aynı zamanda Brown'ın ileri sürdüğü düşüncelerle de örtüşmektedir. Brown, dürtmenin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesini öğrencilerin öz denetim, sınırlı odaklanma, gelişme aşamasındaki bilişsel yetenek, kayıptan kaçınma güdüsü, kalıplaşmış düşünce ve önyargı gibi konularda sorunlarının olmasına bağlamıştır (Brown vd., 2022, s. 3). Ayrıca okulöncesi ve ilkokul seviyesindeki dürtmelerin etkili bulunması nedeniyle, 1. tip dürtmelerin eğitim alanında daha olumlu sonuçlar doğuracağı savunulabilir. Sunstein, Damgaard ve Nielsen 1. tip dürtmelerin eğitim bilimlerinde daha etkili olacağını belirtmişlerdir (Damgaard ve Nielsen, 2018, s. 315; Sunstein, 2017, s. 6). Ancak, bu çalışmada dürtmelerin türlerine göre yapılan alt grup analizinin istatistiksel açıdan anlamlı bulunmaması, yorum yapmayı güçleştirmektedir. Dürtme türlerinin eğitim alanında uygulanışıyla ilgili ayrı bir çalışma daha açıklayıcı sonuçlar verecektir.

Kısaca, dürtme yöntemini eğitim bilimlerinde uygulayacak çalışmaların dürtmeyi bu alana göre tasarlamaları önem arz etmektedir. Özellikle dürtülen kesim (öğrenci, veli, idareci), dürtmenin konusu, süreci ve türü özenle belirlenmelidir. Eğitim alanında uygulanan dürtmelerin etki büyüklüklerinin zayıf olduğu bu çalışmada ortaya konmuştur. Ancak bunun, geliştirilebilir etki aralığında olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, eğitim bilimlerinde uzman kişilerce dürtmenin uygulanacağı eğitim seviyesi belirlenmeli, dürtmenin konusu seçilmeli ve dürtme tipine karar verilmelidir. Eğer dürtme küçük yaştaki öğrencilere uygulanacaksa, uzun süreli ve karmaşık olanlar yerine, 1. tip, daha basit dürtmeler tercih edilmelidir. Daha yüksek sınıflarda etki büyüklüğünün giderek düşmesi, dürtmelerin tasarlanma sürecinin önemine dikkat çekmektedir.

Kaynakça

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların başında yıldız "*" işareti vardır.

*Agarwal, S., Rengarajan, S., Sing, T. F. ve Yang, Y. (2017). *Nudges from school children and electricity conservation: Evidence from the "Project Carbon Zero" campaign in Singapore. Energy Economics, 61*, 29-41. https://doi.org/10.1016/j.eneco.2016.10.014

Aktan, C. A. (2021). Patolojik Paternalizm. Aktan, C. A. (Edt.), *Paternalizm* (s. 68-103) içinde. SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları Merkezi Yayınları.

*Aleahmad, T. (2011). *Improving students' study practices through the principled design of research probes* [Doctoral dissertion]. Carnegie Mellon University. Pittsburgh.

*Andrews, C. A. B. (2020). *Always something there to remind me: the role of nudging in assignment submission* [Doctoral dissertion]. Brigham Young University, Utah.

*Balaban, R. ve Conway, P. (2020). *A test of enhancing learning in economics through nudges*. AEA Papers and Proceedings, *110*, 289-293. https://doi.org/10.1257/pandp.20201050

*Benito-Ostolaza, J. M., Echavarri, R., Garcia-Prado, A., and Oses-Eraso, N. (2021). Using visual stimuli to promote healthy snack choices among children. *Social Science & Medicine*, *270*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113587

*Bevet, S., Niles, M. T., and Pope, L. (2018). You can't "nudge" nuggets: An investigation of college late-night dining with behavioral economics interventions. *Plos One*, *13*(5), 1-12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198162

*Boehm, R., Read, M., Henderson, K. E., and Schwartz, M. B. (2020). Removing competitive foods v. nudging and marketing school meals: A pilot study in high-school cafeterias. *Public Health Nutrition, 23*(2), 366-373. https://doi.org/10.1017/S136898001900329X

Borenstein, M. (Ed.). (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.

*Brockman, S. (2021). *Does career mentoring enhance college readiness? Experimental and social validity evidence from detroit of career mentoring ımpacts, mechanisms, and program improvement* [Doctoral dissertion]. University of Michigan. Michigan.

Brown, A., Lawrence, J., Basson, M., Axelsen, M., Redmond, P., Turner, J., Maloney, S., and Galligan, L. (2022). *The creation of a nudging protocol to support online student engagement in higher education*. Active Learning in Higher Education. https://doi.org/10.1177/14697874211039077

Camerer, C., Issacharoff, S., Loewenstein, G., O'Donoghue, T. ve Rabin, M. (2003). Regulation for conservatives: behavioral economics and the case for "Asymmetric Paternalism". *University of Pennsylvania Law Review, 151*(3), 1211-1254. https://doi.org/10.2307/3312889

Card, N. A. (2015). *Applied meta-analysis for social science research*. Guilford Publications.

*Charry, K. ve Parguel, B. (2019). Educating children to environmental behaviours with nudges: The effectiveness of social labelling and moderating role of age. *Environmental Education Research, 25*(10), 1495-1509. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1551518

Chen, J. C., Fonseca, M. A., ve Grimshaw, S. B. (2021). When a nudge is (not) enough: Experiments on social information and incentives. *European Economic Review,* 134. 103711. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103711

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.

Congiu, L., and Moscati, I. (2022). A review of nudges: Definitions, justifications, effectiveness. *Journal of Economic Surveys, 36*(1), 188-213. https://doi.org/10.1111/joes.12453

Damgaard, M. T., and Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review, 64*, 313-342. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008

*Dave, J., Chen, T.-A., Thompson, D., Oceguera, A., and Cullen, K. (2015). Outcome evaluation of a pilot study using "nudges". *International Journal of Child Health and Nutrition, 4*(1), 33-39. https://doi.org/10.6000/1929-4247.2015.04.01.3

Duval, S., and Tweedie, R. (2000). Trim and fill: a simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics, 56* (2), 455-463. https://doi.org/10.1111/j.0006-341x.2000.00455.x

Egger, M., Davey Smith, G., Schneider, M., and Minder, C. (1997). *Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test*. BMJ (Clinical research ed.), *315*, 629-634. https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629

*Erjavec, M., Williams, S., Viktor, S., and Marcano-Olivier, M. (2021). Nudge with caution: Targeting fruit and vegetable consumption in primary schools. *European Journal of Clinical Nutrition, 75*(4), 724-727. https://doi.org/10.1038/s41430-020-00772-7

Field, A. P., and Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 63* (3), 665-694. https://doi.org/10.1348/000711010X502733

*Fouh, E., Lee, W., and Baker, R. S. (2021). *Nudging students to reduce procrastination in office hours and forums.* 2021 25th International Conference Information Visualisation (IV), 248-254. https://doi.org/10.1109/IV53921.2021.00047

*Giubilini, A., Caviola, L., Maslen, H., Douglas, T., Nussberger, A.-M., Faber, N., Vanderslott, S., Loving, S., Harrison, M., and Savulescu, J. (2019). Nudging ımmunity: The case for vaccinating children in school and day care by default. *HEC Forum*, *31*(4), 325-344. https://doi.org/10.1007/s10730-019-09383-7

*Grady, A., Barnes, C., Lum, M., Jones, J., and Yoong, S. L. (2021). Impact of nudge strategies on nutrition education participation in child care: Randomized controlled trial. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 53* (2), 151-156. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2020.11.017

*Graham, A., Toon, I., Wynn-Williams, K., and Beatson, N. (2017). Using 'nudges' to encourage student engagement: An exploratory study from the UK and New Zealand. *The International Journal of Management Education, 15* (2), 36-46. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.04.003

*Grover, E., Hossain, M. K., Uddin, S., Venkatesh, M., Ram, P. K., and Dreibelbis, R. (2018). Comparing the behavioural impact of a nudge-based handwashing

intervention to high-intensity hygiene education: A cluster-randomised trial in rural Bangladesh. *Tropical Medicine & International Health, 23*(1), 10-25. https://doi.org/10.1111/tmi.12999

Grüne-Yanoff, T. (2012). Old wine in new casks: Libertarian paternalism still violates liberal principles. *Social Choice and Welfare, 38*(4), 635-645. https://doi.org/10.1007/s00355-011-0636-0

*Hammond, S. L. (2022). *Nudging towards diversity: A randomized controlled trial involving veterinary college applicants* [Doctoral dissertion]. Educational Leadership, Policy, and Human Development. North Carolina.

Hansen, P. G. (2016). The definition of nudge and libertarian paternalism: Does the hand fit the glove? *European Journal of Risk Regulation, 7*(1), 155-174. https://doi.org/10.1017/S1867299X00005468

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.

Hedges, L. V. (1982). Estimation of effect size from a series of independent experiments. P*sychological Bulletin*, *92*, 490-499. https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.2.490

Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., and Altman, D. G. (2003). *Measuring inconsistency in meta-analyses.* BMJ (Clinical Research Ed.), *327*(7414), 557-560. https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557

*Huang, H. C., Le, N., Battle, M., Villasenor, J. M., and Maule, L. (2021). Nudging handwashing among primary school students in the philippines: Evidence from a cluster randomized trial. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene, 105* (6), 1806-1815. https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0673

*İltüzer, Y. ve Demir Aslançevik, Y. (2021). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan dürtme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin performanslarına etkisi ve performans ile motivasyonlarına yönelik görüşleri. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11* (2) , 178-210. https://doi.org/10.17943/etku.711173

*Jäckle, S., and Waldvogel, T. (2022). Attitudes toward coronavirus protection measures among german school students: the effects of education and knowledge about the pandemic. *Social Sciences, 11*(7), 280. https://doi.org/10.3390/socsci11070280

Lipsey, M. W. ve Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis: applied social research methods series (Vol. 49)*. Sage Publications.

*Loeb, K. L., Radnitz, C., Keller, K., Schwartz, M. B., Marcus, S., Pierson, R. N., Shannon, M. and DeLaurentis, D. (2017). The application of defaults to optimize parents' health-based choices for children. *Appetite, 113*, 368-375. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.02.039

*Marcano-Olivier, M., Pearson, R., Ruparell, A., Horne, P. J., Viktor, S., and Erjavec, M. (2019). A low-cost Behavioural Nudge and choice architecture intervention targeting school lunches increases children's consumption of fruit: A cluster randomised trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 16*(1), 20. https://doi.org/10.1186/s12966-019-0773-x

*Mikkelsen, B. E., Sudzina, F., Ørnbo, L. E., and Tvedebrink, T. D. O. (2021). Does visibility matter? – A simple nudge reduces the purchase of sugar sweetened beverages in canteen drink coolers. *Food Quality and Preference, 92*, 104190. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2021.104190

*Neckermann, S., Turmunkh, U., van Dolder, D., and Wang, T. V. (2022). Nudging student participation in online evaluations of teaching: Evidence from a field experiment. *European Economic Review,* 141, 104001. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.104001

Nye, B., Konstantopoulos, S., and Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26* (3), 237–257. https://doi.org/10.3102/01623737026003237

*O'Connell, S. D., and Lang, G. (2018). Can personalized nudges ımprove learning in hybrid classes? Experimental evidence from an introductory undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education, 50* (2), 105-119. https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1408438

*Ojwang', S. O., Okello, J. J., Otieno, D. J., Nyikal, R. A., and Muoki, P. N. (2022). Using preschoolers to improve caregivers' knowledge, attitude, and practices relating to biofortified crops: Evidence from a randomized nutrition education trial in Kenya. *Food Science & Nutrition,* 2960. https://doi.org/10.1002/fsn3.2960

*Ojwang, S. O., Otieno, D. J., Okello, J. J., Nyikal, R. A., and Muoki, P. (2021). The role of targeted nutrition education of preschoolers and caregivers on sustained consumption of biofortified orange-fleshed sweetpotato in Kenya. *Current Developments in Nutrition, 5* (8), nzab096. https://doi.org/10.1093/cdn/nzab096

*Olstad, D. L. (2014). Assessing and catalyzing adoption and implementation of the Alberta nutrition guidelines for children and youth in recreational sports set-

tings. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 39* (7), 842-842. https://doi.org/10.1139/apnm-2014-0018

Oreopoulos, P. (2020). Promises and limitations of nudging in education. *SSRN Electronic Journal,* 13718. https://doi.org/10.2139/ssrn.3695419

Oxford Advanced American Dictionary (2022, 14 Ağustos) *Paternalism*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/paternalism

*Ozturk, O. D., Frongillo, E. A., Blake, C. E., McInnes, M. M., and Turner-McGrievy, G. (2020). Before the lunch line: Effectiveness of behavioral economic interventions for pre-commitment on elementary school children's food choices. *Journal of Economic Behavior & Organization,* 176, 597-618. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.03.027

*Plak, S., van Klaveren, C., and Cornelisz, I. (2022). Raising student engagement using digital nudges tailored to students' motivation and perceived ability levels. *British Journal of Educational Technology,* 13261. https://doi.org/10.1111/bjet.13261

Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin, 86*, 638-641. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638

Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper ve H. V. Hedges (Eds.), In *The Handbook of Research Synthesis* (ss. 231-244). Russell Sage Foundation.

*Schindler-Ruwisch, J., and Gordon, M. (2021). Nudging healthy college dining hall choices using behavioral economics. *Journal of American College Health, 69* (7), 697-703. https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1705842

*Schreinemachers, P., Baliki, G., Shrestha, R. M., Bhattarai, D. R., Gautam, I. P., Ghimire, P. L., Subedi, B. P., and Brück, T. (2020). Nudging children toward healthier food choices: An experiment combining school and home gardens. *Global Food Security*, *26*, 100454. https://doi.org/10.1016/j.gfs.2020.100454

Shipkova, A. O., Vdovenko, D. Z., Efimova, A. N., and Shushunova, A. T. (2016). Nudging in education: The case of master program *[3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts].* 689-696.

Sunstein, C. R. (2017). *Human agency and behavioral economics*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55807-3

Sunstein, C. R. (2019). Nudging: A very short guide. *Business Economics, 54*(2), 127-129. https://doi.org/10.1057/s11369-018-00104-5

*Sutter, C., Rosenberger, W., and Sutter, M. (2020). Nudging with your child's education. A field experiment on collecting municipal dues when enforcement is scant. *Economics Letters, 191*, 109116. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2020.109116

Szaszi, B., Palinkas, A., Palfi, B., Szollosi, A., and Aczel, B. (2018). A systematic scoping review of the choice architecture movement: Toward understanding when and why nudges work. *Journal of Behavioral Decision Making, 31*(3), 355-366. https://doi.org/10.1002/bdm.2035

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

T.C. Ticaret Bakanlığı. (2022, 11 Temmuz). *Senin kararın (mı?).* https://ticaret.gov.tr/kurumsal-haberler/senin-kararin-mi

Thaler, R. H. (2018). From cashews to nudges: The evolution of behavioral economics. *American Economic Review, 108*(6), 1265-1287. https://doi.org/10.1257/aer.108.6.1265

Thaler, R. H., and Sunstein, C. R. (2003). Libertarian paternalism. *American Economic Review, 93*(2), 175-179. https://doi.org/10.1257/000282803321947001

Thaler, R. H., and Sunstein, C. R. (2019). *Dürtme: Sağlık, zenginlik ve mutluluk için alınan kararları geliştirmek üzere* (E. Günsel, Çev.). Pegasus Yayınları.

Thaler, R. H., and Sunstein, C. R. (2021). *Nudge: The final edition*. Penguin Books.

*van Kleef, E., Vrijhof, M., Polet, I. A., Vingerhoeds, M. H., and de Wijk, R. A. (2014). Nudging children towards whole wheat bread: A field experiment on the influence of fun bread roll shape on breakfast consumption. *BMC Public Health, 14*(1), 906. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-906

*Vidal-Mones, B., Diaz-Ruiz, R., and M. Gil, J. (2022). From evaluation to action: Testing nudging strategies to prevent food waste in school canteens. *Waste Management, 140*, 90-99. https://doi.org/10.1016/j.wasman.2022.01.006

Viscusi, W. K. (2019). *Efficiency criteria for nudges and norms*. Public Choice, 1-18. https://doi.org/10.1007/s11127-019-00712-5

*Visser, M., Booysen, M. J., Brühl, J. M., and Berger, K. J. (2018). Saving water at Cape Town schools by using smart metering and behavioural change. *Water Resources and Economics,* 34. https://doi.org/10.1016/j.wre.2020.100175

*Weber, E. (2015). *Smarter lunchroom makeover pilot- the effect of subtle nudging strategies on fruit and vegetable consumption among students participating in the national school lunch program*. Yale School of Public Health. Connecticut.

Weijers, R. J., de Koning, B. B., and Paas, F. (2021). *Nudging in education: From theory towards guidelines for successful implementation.* European Journal of Psychology of Education, *36*(3), 883-902. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00495-0

Weijers, R., de Koning, B., Vermetten, Y., and Paas, F. (2023). Nudging autonomous learning behavior: three field experiments. *Education Sciences, 13* (1), 49. https://doi.org/10.3390/educsci13010049

*Ye, X., Zhai, M., Feng, L., Xie, A., Wang, W., and Wu, H. (2022). Still want to be a doctor? Medical student dropout in the era of COVID-19. *Journal of Economic Behavior & Organization, 195*, 122-139. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.12.034

Ekler

Ek-1

Literatür Tarama Stratejisi

Web of Science

(AB=(nudge OR nudging)) AND AB=(student OR teacher OR education Or school)

EBSCO

(nudge OR nudging OR nudges OR nudge theory) AND (education OR school OR learning OR teaching OR classroom OR education system)

ProQuest

ab(nudge OR nudging) AND ab(education OR student OR teacher OR school)

Dergi Park

dürtme AND eğitim; dürtme AND öğretmen; dürtme AND öğrenci; dürtme AND ilk okul; dürtme AND orta okul; dürtme AND lise; dürtme AND üniversite;

nudg* AND education; nudge AND (teacher OR student); nudge AND (elementery OR school OR college OR university)

YÖK Ulusal Tez Merkezi

dürtme politika* VE eğitim; dürtme VE eğitim; dürtme VE (ilk öğretim VEYA orta öğretim VEYA lise VEYA üniversite); dürtme VE (öğrenci VEYA öğretmen VEYA veli);

nudge policy VE education; nudge VE education; nudge VE (elementery VEYA school VEYA college VEYA university); nudge AND (student VEYA teacher).

Tarama Tarihleri ve Bulunan Çalışma Sayısı

Veri Tabanı	Tarama Tarihi	Başlık ve Anahtar Kelimelere Göre Taranan Çalışma Sayısı	Özet ve Yönteme Göre Taranan Çalışma Sayısı	Tam Metine Göre Taranan Çalışma Sayısı
Web of Science	28.08.2022	319	25	7
EBSCO	17.08.2022	614	76	29
ProQuest	28.08.2022	80	18	8
Dergi Park	14.08.2022	18	6	3
YÖK Ulusal Tez Merkezi	14.08.2022	3	1	1
Toplam		1034	126	48

Ek-2

Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Sıra	Yazar(lar)	Eğitim Seviyesi	Dürtülen	Dürtme Konusu	Dürtme Türü (Tip)	Örneklem			Varyans	Korelasyon (r)	Etki Büyüklüğü (d)
						Deney N	Kontrol N	N			
1	Agarwal, 2017	İlkokul - Ortaokul - Lise	Öğrenci	Çevre bilinci	1	55	236	291	0,022		0,034
2	Alsahmad, 2011	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	33	34	67	0,060		-0,210
3	Andrews, 2020	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	443	1102	1545	0,004		1,068
4	Balaban, 2020	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	199	279	478	0,009		0,349
5	Benito-Ostolaza, 2021 b	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	163	84	247	0,018		0,238
6	Benito-Ostolaza, 2021 a	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	163	84	247	0,018		0,060
7	Bevet, 2018	Üniversite	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	127	627	754	0,010		0,239
8	Boehm, 2019	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	2140	1177	3317	0,001		-0,020
9	Brockman, 2021	Lise	Öğrenci	Akademik basari	1	102	90	192	0,021		-0,160
10	Charry, 2019	İlkokul	Öğrenci	Çevre bilinci	2			115		0,29	0,606
11	Dave, 2015 b	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	48	48	96	0,042		-0,293
12	Dave, 2015 a	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	48	48	96	0,042		-0,373
13	Eryavec, 2020	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	67	40	107	0,040		0,321
14	Fouh, 2021	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	109	109	218	0,018		0,046
15	Giubilini, 2019	İlkokul	Veli	Asi bilinci	2			457		0,718	2,061
16	Grady, 2021	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	44	44	88	0,046		-0,228
17	Graham, 2017	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	127	127	254	0,039		-3,436
18	Grover, 2018	İlkokul	Öğrenci	Hijyen bilinci	1	386	233	993	0,007		0,062
19	Hammond, 2022 b	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	3454	3435	6889	0,001		-0,044
20	Hammond, 2022 a	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	3449	3435	6884	0,001		-0,087
21	Huang, 2021	İlkokul	Öğrenci	Hijyen bilinci	1	49	50	99	0,042		0,521
22	Ituzer, 2021	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	16	31	47	0,121		1,563
23	Jackle, 2022	İlkokul	Öğrenci	Pandemi bilinci	2	274	289	563	0,018		3,447
24	Kleef, 2014	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1			1113		0,058	0,117
25	Loeb, 2017	Okuloncesi	Veli	Saglikli beslenme	2			38		0,192	0,392
26	Marcano-Oliver, 2019	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	86	90	176	0,023		0,109
27	Mikkelsen, 2021	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1			4		0,088	0,177
28	Neckermann, 2022	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	3852	1195	5047	0,001		-0,242
29	O'Connell, 2018	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	1	284	284	568	0,008		0,796
30	Ojwang, 2021 c	Okuloncesi	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	126	98	224	0,018		0,231
31	Ojwang, 2021 b	Okuloncesi	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	79	98	177	0,023		0,209
32	Ojwang, 2021 a	Okuloncesi	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	70	98	168	0,038		2,130
33	Ojwang, 2022 c	Okuloncesi	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	121	94	215	0,019		0,214
34	Ojwang, 2022 b	Okuloncesi	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	77	94	171	0,024		0,459
35	Ojwang, 2022 a	Okuloncesi	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	68	94	162	0,025		0,110
36	Olstad, 2014	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1			6175		0	0,001
37	Ozturk, 2020	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1			6320		0,004	0,008
38	Plak, 2022	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	2	291	288	579	0,007		-0,817
39	Schindler-Ruwisch, 2021	Üniversite	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	835	1023	1858	0,002		0,160
40	Schreinemachers, 2020	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	387	392	779	0,005		0,133
41	Sutter, 2020	Üniversite	Veli	Okul ödemeleri	1	1641	860	2501	0,002		0,091
42	Vidal-Mones, 2022	İlkokul	Öğrenci	Çevre bilinci	1			343		0,452	1,012
43	Visser, 2021 b	İlkokul	Öğrenci	Çevre bilinci	1	42	30	72	0,057		0,117
44	Visser, 2021 a	İlkokul	Öğrenci	Çevre bilinci	1	33	30	63	0,064		0,123
45	Webber, 2015	İlkokul	Öğrenci	Saglikli beslenme	1	1774	546	2320	0,002		0,094
46	Ye, 2022	Üniversite	Öğrenci	Akademik basari	2	49553	49115	98668	0,004		-0,008

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (133-164)

Öğretmen Adaylarının Rasyonel Sayılara İlişkin Zihin Haritaları: Pirie-Kieren Teorisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sare ŞENGÜL[1], Büşra KIRAL DEMİR[2]

1 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, zsengul@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1069-9084.

2 Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, busrakiral@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5816-6183.

Gönderilme Tarihi: 06.07.2022 Kabul Tarihi: 17.10.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1141497

Atıf: "Şengül, S., ve Kıral-Demir, B. (2024). Öğretmen adaylarının rasyonel sayılara ilişkin zihin haritaları: Pirie-Kieren teorisi. *Millî Eğitim*, *53*(241), 133-164. DOI: 10.37669/milliegitim. 1141497"

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının, rasyonel sayılar kavramına ilişkin matematiksel anlama düzeylerinin Pirie-Kieren teorisine göre incelenmesidir. Araştırma, İstanbul ilindeki bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan üç öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları "Matematiğin Temelleri", "Ortaokul Matematik Öğretim Programları" ve "Sayıların Öğretimi" derslerini almış, akademik başarıları yüksek ve iyi düzeyde olan iletişim becerileri yüksek, gönüllü öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Araştırma, durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş rasyonel sayılar kavramına ilişkin dört açık uçlu sorudan oluşan rasyonel sayılar kavram testi ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen veriler, Pirie-Kieren anlama katmanlarına göre analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak "görüntü oluşturma" katmanında bulundukları belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme sonuçları ile beraber süreç göz önüne alındığında ise öğretmen adaylarının "görüntüye sahip olma", "özelliği fark etme" ve "soyutlama" katmanları arasında ileri geri katlamalar yaparak bilgilerini yapılandırma çabası gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının Pirie-Kieren teorik modeline göre zihin haritaları oluşturularak sonuçlar tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu alandaki araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Pirie-Kieren teorisi, kavramsal anlama, rasyonel sayılar, öğretmen adayı*

Pre-service Teachers' Mind Maps on Rational Numbers: Pirie-Kieren Theory

Abstract

The aim of this study is to examine the mathematical understanding levels of secondary school mathematics teacher candidates regarding the concept of rational numbers according to the Pirie-Kieren theory. The research was carried out with three pre-service teachers studying in the primary mathematics teaching program of a university in Istanbul. The pre-service teachers were selected from among volunteer pre-service teachers with a high and good level of academic achievement and high communication skills who took the courses "Basics of Mathematics", "Secondary School Mathematics Curriculum", and "Teaching Numbers". The research was designed according to the case study pattern. The data were collected through a rational numbers concept test consisting of four open-ended questions on the concept of rational numbers developed by the researchers and semi-structured interviews. The obtained data were analyzed according to the Pirie-Kieren comprehension layers. The study determined that pre-service teachers were mostly in the "image creation" layer. Considering the process together with the semi-structured interview results, it was determined that the pre-service teachers tried to construct their knowledge by folding back and forth between the layers of "having the image", "noticing the feature", and "abstraction". In addition, pre-service teachers' mind maps were created according to the Pirie-Kieren theoretical model, and the results were discussed. According to the results obtained, suggestions have been developed for researchers in this field.

Keywords: *Pirie-Kieren theory, conceptual understanding, rational numbers, pre-service teacher*

Giriş

Yapılan araştırmalar (Kamii ve Clark, 1995; Mack, 1995; Stafylidou ve Vosniadou, 2004; Yetim ve Alkan, 2010) öğrencilerin rasyonel sayılar kavramını kavramsal anlamda yapılandıramadığını göstermektedir. Bu araştırmaların detaylarına bakıldığında, Kamii ve Clark (1995) beşinci ve altıncı sınıf, Mack (1995) üçüncü ve dördüncü sınıf, Stafylidou ve Vosniadou (2004) 10-16 yaş arasındaki öğrencilerin kesirlere ilişkin; Yetim ve Alkan (2010) ortaokul yedinci sınıf (13 yaş) öğrencilerinin rasyonel sayılara ilişkin kavramsal anlama zorluklarının olduğunu belirlemişlerdir. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Trance (2017) öğrenci performanslarının esas olarak öğrencinin okulda öğrendiklerine bağlı olduğunu, dolayısıyla her durumda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinin birincil kaynağı olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin temel kavramları istenilen nitelikte yapılandıramamalarında öğretmenlerin, bu konudaki kavramsal anlamalarının sınırlı olması ya da istenilen

düzeyde olmaması bir neden olarak gösterilebilir. Buna yönelik olarak Alajmi ve Reys (2007); Reys, Reys, McIntosh, Emanuelsson, Johansson ve Yang (1999) ülkelerdeki çocukların ve öğretmenlerin aynı sorunları paylaştıklarını belirtmektedirler. Bu düşünce çeşitli matematik konularına ilişkin öğrencilerin (Coe ve Ruthven, 1994; Healy ve Hoyles, 2000; Wearne ve Hiebert, 1988), öğretmenlerin (Knuth, 2002; Martin ve Harel, 1989) ve geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının (López-Martín, Aguayo-Arriagada ve García López, 2022; Newton, 2008; Vula ve Kingji-Kastrati, 2018) kavramsal anlamalarını ortaya koyan çalışma sonuçlarının birbiriyle paralellik göstermesi ile gerekçelendirilebilir. Kavramsal anlama; matematiksel kavramlar, işlemler ve ilişkilerin anlaşılmasıdır (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Star ve Stylianides (2013) kavramsal anlamanın ilkeler ve tanımlar dahil olmak üzere kavramların bilgisine atıfta bulunduğunu ifade etmektedirler. Kavramsal bilgiyi derin seviyedeki bilgi ile ilişkilendiren Glaser (1991) derin seviyedeki bilginin anlama, esneklik, değerlendirme ve eleştirel muhakeme ile bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda kavramsal anlamanın, öğrenen tarafından yapılan akıl yürütmelerle yeni bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirip anlamlı hale getiren, etkili öğrenme ortamı sağlayan bir yapısının olduğunu söyleyebiliriz. Schoenfeld (2013) ister pür ister uygulamalı olsun matematik yapmanın temelde anlamlandırma ile ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Matematik öğretme ve öğrenmenin etkililiği; öğretmenlerin matematiksel içerik bilgisini kullanma ile öğrencileri matematiksel görevlere katabilme işleviyle ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililik; matematiksel içerik, öğretmen ve öğrenciler şeklindeki üç unsurun karşılıklı etkileşimine bağlıdır (Kilpatrick vd., 2001). Bu kapsamda öğretmenin sahip olacağı kavramsal anlamanın öğrencilerine açıklayacağı içeriği, dolayısıyla öğrencilerin kavramsal anlamalarını etkileyeceği yorumu yapılabilir. O halde öğretmen adaylarının matematiğin önemli kavramlarından biri olan rasyonel sayılara yönelik kavramsal anlama düzeylerinin ortaya konmasının, ileriki yıllarda zengin öğrenme ortamlarında işlevsel öğretim süreçlerinin temellendirilmesinin önemli bir göstergesi olacağı söylenebilir.

Rasyonel Sayılar Kavramının Anlamı

Matematik öğretim programı incelendiğinde, ortaokul müfredatında konuların birbiriyle bağlantılı bir yapıda ilerlediği görülmektedir. Örneğin kesirler ve kesirlerle işlemler konuları ilk kez beşinci sınıf müfredatında yer alırken rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarla işlemler konuları ilk kez yedinci sınıf müfredatında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ellerbruch ve Payne (1978) de öğrencilere rasyonel sayılar kavramı öğretilmeden önce kesir kavramının sağlam temelli bir şekilde öğretilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda kesirler konusunun, rasyonel sayılar konusunu öğrenmek için bir ön koşul olduğunu söyleyebiliriz. Bu

doğrultuda kesir ve rasyonel sayılar kavramlarının ilişkisini anlamak amacıyla öncelikle bu kavramların tanımlarını incelemek gerekebilir. Kesir, pay ve paydadan meydana gelen herhangi bir cebirsel veya nümerik gösterim olarak tanımlamaktadır (Niven, 1961). Rasyonel sayı ise a/b ifadesinde, a ve b aralarında asal olan iki tam sayı ve b sıfır değilse a ve b tam sayılarının oranı olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2006). Buna yönelik olarak Lamon (2007) her bir kesire yalnızca bir rasyonel sayı karşılık geleceğini vurgulayarak rasyonel sayıların aralarında asal olma ilişkisine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Çelik (2006) a/b şeklinde yazılabilen bir ifadenin rasyonel sayı olduğunun ispatında aralarında asal olma ilişkisinin göz önüne alındığını belirtmektedir. Bu açıklamalardan yola çıkarak kesirler, rasyonel sayıları öğrenmek için bir ön koşul olmasına rağmen her iki kavramın farklı anlamları olduğu görülmektedir. Lamon (2007) bu anlamları: (i) *Parça-Bütün*: a/b ifadesi b parçaya ayrılmış bir bütünün a parçasını ifade etme, (ii) *Bölüm:* a/b ifadesi a sayısının b sayısına bölünmesini belirtme, (iii) *Oran:* a/b ifadesi a niceliğinin b niceliği ile karşılaştırılmasını bildirme, (iv) *Ölçme:* a/b ifadesi bir ölçme işleminin sonucunu gösterme, (v) *İşlemci:* a/b ifadesini a.(1/b) çarpma işlemini gösterme şeklinde ifade etmektedir. Behr, Lesh, Post ve Silver (1983) da rasyonel sayıların farklı (parça-bütün, bölüm, oran, ölçme ve işlemci) anlamlarını vurgulamaktadırlar.

Araştırmacıların açıklamaları göz önüne alındığında, rasyonel sayıların birçok anlamı olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de parça-bütün ilişkisi anlamında kullanılan kesir kavramıdır. Kieren (1976) rasyonel sayıların kavramsal anlaşılması ve her bir farklı anlamının bağımsız olarak anlamlı yapılandırılmasıyla birlikte bu anlamların birbirleriyle ilişkilendirilmesinin de önemli olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenciler, kesir kavramını günlük hayattaki deneyimlerinden bildikleri halde, matematik dersinde, kesirlerin teknik bir tanımının öğrenilmesi gerektiğinde endişelenirler. Kesir kavramının konuşma dilindeki kullanımı yeterince karmaşıktır ancak matematik eğitiminde çoklu kullanımı da sorunludur. Birçok kişi, kesir ve rasyonel sayı ifadelerini birbirinin yerine kullanarak konuyu daha da karıştırır (Lamon, 2020). Bu durumun olası nedenlerinden birini Mack (1995) matematik derslerinde rasyonel sayıların öğretiminde, parça-bütün anlamının fazlaca vurgulanıp diğer anlamlarına yeterince yer verilmemesi olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla matematik eğitiminde rasyonel sayıların her bir anlamının üzerinde durulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu duruma yönelik olarak Kieren (1981) de rasyonel sayıların dört matematiksel alt yapısı olan ölçme, bölüm, oran ve işlemcinin her birinin nicel ve ilişkisel rasyonel sayı deneyimi sağlayacağını belirtmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere rasyonel sayı kavramının farklı anlamlarının öğrencilere kazandırılması kavramsal öğretilmesi için önemlidir. Rasyonel sayılar genellikle

"*a ve b birer tam sayı, b≠0 olmak üzere a/b şeklinde yazılabilen sayılara "rasyonel sayılar*" *denir."* şeklinde tanımlandığından kesir kavramı ile rasyonel sayı kavramının ayırt edileceği bir durum oluşmamaktadır. Fakat rasyonel sayıların ve kesirlerin ayrımına ilişkin Lamon (2020) her kesir için birbirine denk sonsuz çoklukta kesir yazılabilirken her kesirin yalnızca bir rasyonel sayı karşılığı olduğunu bildirmektedir. Böylece a ve b tam sayı ve b≠0 olmak üzere $\frac{a}{b}$ ifadesi bir rasyonel sayı ise a ve b'nin aralarında asal olma ilişkisine vurgu yapmaktadır. Ayrıca Niven (1961) de aralarında asal olmaması durumunda, a ve b'nin tam sayı olmasa bile $\frac{a}{b}$ ifadesinin bir rasyonel sayı olabileceğini ifade etmektedir. Örneğin $\frac{5\sqrt{3}}{2\sqrt{3}}=\frac{5}{2}$ gibi. Buradan hareketle, rasyonel sayı kavramını tanımlarken a ve b'nin aralarında asal olma ilişkisi göz önüne alınmadığı takdirde a ve b'nin tam sayı olması, rasyonel sayı olmasını garantilememektir. Öğrencilerin rasyonel sayı ve kesir kavramlarını birbirinden ayırabilmeleri için öğrenme sürecinde iki kavramın ayrım ve ilişkilendirilmesinin açık bir şekilde ortaya konması önem arz etmektedir. Bu duruma ilişkin Lamon (2020) ilkokul ve ortaokul matematik müfredatının, rasyonel sayı kavramını genel bir şekilde ele aldığını ifade etmektedir. Bunun da öğrencilerin rasyonel sayıları kavramsallaştıramaması ve rasyonel sayılara ilişkin matematiksel anlamalarının işlemsel düzeyde kalmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Behr vd. (1983) müfredattaki rasyonel sayılara yapılan kurala dayalı yapı vurgusunun, öğrencilerin işlevsel anlayışlarını dikkatli bir şekilde geliştirememesine dolayısıyla da düşük performansa sebep olabileceğini bildirmekte ve eklemektedirler: Rasyonel sayı kavramı, çocukların ortaokul yıllarında karşılaştıkları en karmaşık ve önemli matematiksel fikirler arasındadır. Rasyonel sayıların önemi çeşitli perspektiflerden görülebilir:

a) Pratik açıdan; bu kavramlarla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği, kişinin gerçek yaşamdaki durumları ve sorunları anlayarak değerlendirme yeteneğini büyük ölçüde geliştirir,

b) Psikolojik açıdan; rasyonel sayılar, çocukların entelektüel gelişimi için gerekli zihinsel yapıları geliştirebilecekleri ve genişletebilecekleri zengin bir alan sağlar,

c) Matematiksel açıdan; rasyonel sayı anlayışları, daha sonra temel cebirsel işlemlerin dayandırılabileceği temeli sağlar (Behr vd., 1983).

Farklı bağlamlardan bakıldığında, öğrencilerde rasyonel sayıların güçlü kavramsal yapılarının oluşturulmasının önemli olduğu açıktır. Ayrıca Kieren (1981) de öğren-

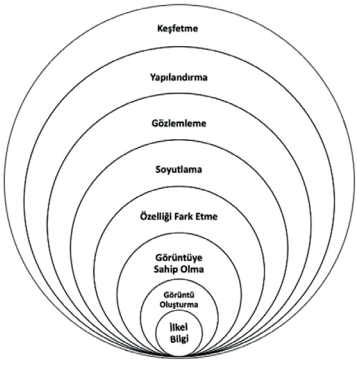
me ortamlarında matematiksel kavramların, matematiksel, görsel, gelişimsel, yapıcı ve sembolik doğasına değinilmesinin öğrenenler açısından önemini belirtmektedir. Bu bağlamda cebir gibi başka konuların öğrenilmesinde temel bir konu olan rasyonel sayıların (Behr vd., 1983) anlamlı öğrenilmesi için de bu konuyu anlatacak olan matematik öğretmeninin konuya ilişkin kavramsal anlama düzeyinin yüksek olması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle Pouta, Lehtinen ve Palonen (2021) tarafından öğrencilerin rasyonel sayıları öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlerin mesleki becerilerine ve eğitimine daha fazla odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi de önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının ileride öğretmen olduklarında, rasyonel sayılar konusunu öğrencilerine anlamlı öğretebilmeleri için kendilerinin de bu konuyu anlamlı bir şekilde yapılandırmış olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Pirie-Kieren Teorisi

Matematiksel kavramların anlama düzeylerinin belirlenmesinde, Pirie ve Kieren'in matematiksel anlamanın gelişimi teorisi dikkat çekmektedir. Bu teori matematiksel anlamanın gelişimini, Şekil 1'de sunulduğu üzere birbirini içeren sekiz katmandan oluşan lineer olmayan bir süreç şeklinde ifade etmektedir (Pirie ve Kieren, 1991). Bu teoride anlamanın gelişimi, tek yönlü bir süreç olmayıp katmanlar arası ileri-geri katlamalarla yapılandırılmaktadır. Bunu görsel olarak iletmek amacıyla, model iç içe daireler veya katmanlar dizisi olarak sunulmuş, böylece her katmanın önceki tüm katmanları içerdiği ve sonraki tüm katmanlara gömülü olduğu ifade edilmiştir. Büyümenin, katmanlar arasında ileri-geri hareketle temsil edildiği ve bu nedenle anlamanın dinamik ve organize bir süreç olarak nitelendirildiği belirtilmiştir. Burada teorinin görsel şemasındaki her bir halka "katmanlar" olarak ifade edilmiş, her bir katmanın da kendi içerisinde farklı bir anlama düzeyini temsil ettiği bildirilmiştir (Pirie ve Kieren, 1994). Bu katmanlı model aşağıda Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

Pirie ve Kieren'in Matematiksel Anlama Modeli (Pirie ve Kieren, 1994'ten Uyarlanmıştır.)



Şekil 1 incelendiğinde, modelin *ilkel bilgi, görüntü oluşturma, görüntüye sahip olma, özelliği fark etme, soyutlama, gözlemleme, yapılandırma* ve *keşfetme* şeklinde sekiz katmanlı olduğu görülmektedir. Pirie ve Kieren (1994) bu katmanları şu şekilde açıklamaktadır:

İlkel Bilgi; anlamaya başlama süreci, ilkel bilme katmanında başlar. Buradaki ilkel, düşük seviyeli matematik anlamına gelmez; daha ziyade herhangi bir belirli matematiksel anlamanın gelişmesi için başlangıç noktasını oluşturur (Pirie ve Kieren, 1994, s.170). *Görüntü Oluşturma* katmanında; öğrenciden var olan bilgileri arasında ayrım yaparak onu yeni durumlarda kullanması beklenir (Pirie ve Kieren, 1994, s.170). *Görüntüye Sahip Olma* katmanındaki öğrenci; bir konu hakkında zihinsel bir yapıyı, onu ortaya çıkaran belirli faaliyetleri yapmak zorunda kalmadan kullanabilir (Pirie ve Kieren, 1994, s.170). *Özelliği Fark Etme* katmanındaki öğrenci; bağlama özgü, ilgili özellikler oluşturmak için sahip olduğu görüntülerin yönlerini değiştirebilir veya birleştirebilir (Pirie ve Kieren, 1994, s.170). *Soyutlama* katmanındaki öğrenci; fark ettiği özellikleri nasıl karakterize ettiğine bağlı olarak sahip olduğu görüntüleri bir yöntem olarak soyutlar (Pirie ve Kieren, 1994, s.170-171). *Gözlemleme;* soyutlama yapan bir öğrenci, aynı zamanda bu tür biçimsel faaliyetler üzerinde düşünür ve koordine eder. Ayrıca bu tür koordinasyonları teoremler gibi ifade eder (Pirie ve Kieren, 1994, s.171). *Yapılandırma* katmanındaki öğrenci; gözlemlerini bir teori olarak düşünmeye çalıştığında meydana gelir. Bu katmandaki birey, bir teoremler dizisinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunun farkındadır ve mantıksal veya meta-matematiksel argüman yoluyla ifadelerin gerekçelendirilmesi veya doğrulanması için çabası gösterir (Pirie ve Kieren, 1994, s.171). *Keşfetme* katmanındaki bir öğrenci; tam yapılandırılmış bir anlama düzeyine sahiptir. Dolayısıyla bu anlamayı getiren izlenimlerinin ötesinde tamamen yeni bir kavrama dönüşebilecek yeni sorular yaratabilir (Pirie ve Kieren, 1994, s.171).

Alan yazın incelendiğinde, Pirie ve Kieren'in matematiksel anlama modeline göre birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Örneğin yapılan çalışmalara bakıldığında, Borgen ve Manu (2002) Pirie ve Kieren'in dinamik modelini kullanarak bir öğrencinin cebirsel formalizasyonlarını incelemiş ve bir öğrencinin cebirsel formalizasyonların çeşitli bileşenleri arasındaki ilişkilerin farkında olmadan doğru çözümler elde edebileceğini belirlemişlerdir. Düzenli-Gökalp ve Sharma (2010) öğrencilerin kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerine ilişkin kavramsal ve işlemsel anlayışlarını anlamak amacıyla yaptıkları çalışmada, Pirie ve Kieren'in teorik modelini kullanmışlardır. Sonuçta öğrencilerin sembolik açıklama gerektiren sorularda sözlü açıklama gerektirenlere göre daha başarılı olduklarını ve yapılandırma ile keşfetme katmanlarındaki sorularda zorlandıklarını saptamışlardır. Düzenli-Gökalp ve Bulut (2018) Pi-

rie ve Kieren'in teorik modelinin haritalama özelliğini çoklu temsil kullanımı ışığında geliştirmek, üretilen haritaların tasvir gücünü artırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin zihin haritalarını belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin soruları anlamadan da çözebildiklerini, farklı temsil türlerini kullanma tercihleri ile kesirlerde çarpma işlemini anlama düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Gülkılık, Uğurlu ve Yürük (2015) Pirie ve Kieren'in teorik modelini kullanarak 10. sınıf öğrencilerinin çoklu temsillerle zenginleştirilmiş bir ortamda geliştirilen geometrik dönüşümlere ilişkin matematiksel anlayışlarını analiz etmişlerdir. Sonuçta öğrencilerin matematiksel anlama düzeyleri informalden formale doğru gelişse de, bu gelişimin tek yönlü olmayıp öğrencilerin informal anlayışları kullanma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Hakim ve Murtafiah (2022) matematik lisans programı öğrencilerinin matematiksel ispat problemlerini çözmeye ilişkin anlama düzeylerini betimlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğrencilerin anlama düzeylerinin ilkel bilgi, görüntüye sahip olma, özelliği fark etme, soyutlama, gözlemleme ve yapılandırma katmanlarında olduğunu belirlemişlerdir. Lawan (2011) 13 yaşındaki iki öğrencinin Pirie-Kieren teorik modelinin katmanları üzerinde rasyonel sayıların parça-bütün alt yapısını anlamalarının gelişimini incelemiş ve anlamalarının gelişimi için geriye katlamanın önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Martinie (2007) yedinci sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusuna yönelik anlama düzeylerini Pirie-Kieren teorik modeline göre belirlemiştir. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin bu konuya ilişkin kavram yanılgıları ve/veya eksiklikleri olduğunu elde etmiştir. Nopa, Suryadi ve Hasanah (2019) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Pirie-Kieren teorik modeline dayalı problem çözmedeki matematiksel anlamalarını tespit etmişlerdir. Sonuçlar katılımcıların görüntüye sahip olma katmanında çalışmaya başladıklarını ve soyutlama katmanına geçtiklerini fakat ilkel bilgi ve görüntü oluşturma katmanında eksik olduklarını göstermiştir. Peñaloza ve Vásquez (2022) altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Pirie-Kieren teorik modeline dayalı olarak orantı ile ilgili anlama süreçlerini analiz etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğrencilerin görevleri çözerken matematiksel stratejileri doğru şekilde uygulamada zorluklar yaşadıklarını ve oran kavramına ilişkin anlamalarını soyutlamayı başaramadıklarını gözlemlemişlerdir. Syafiqoh, Amin ve Siswono (2018) 11. sınıf öğrencilerinin Pirie-Kieren teorik modeline dayalı olarak üstel kavram anlayışlarını analiz etmişlerdir. Sonucunda ise ilkel bilgi katmanı için temel bilgilere sahip olduklarını, üstel tanımı kendi ifadeleriyle açıklayabildiklerini; görüntü oluşturma ve görüntüye sahibi olma katmanları için problem çözmede farklı stratejiler geliştirerek uygulayabildiklerini, özelliği fark etme katmanı için çarpma ve bölme işlemlerinde üstel özellikleri belirleyerek ayırt etme yeterliğine sahip olduklarını, soyutlama katmanı için bu özellikleri matematik sembolüyle ifade edebildiklerini, fakat üstel özellikleri kanıtlamak için cebirsel ye-

teneklerinin olmadığını ve gözlemleme katmanına ulaşamadıklarını belirlemişlerdir. Şengül ve Argat (2015) akademik başarıları düşük yedinci sınıf öğrencilerinin faktöriyel kavramlarını anlama süreçlerini Pirie-Kieren teorik modeli ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik başarısı düşük olan öğrencilerin verilen etkinlikleri yorumlayarak kavram oluşturmada güçlük yaşadıklarını ve soyutlama katmanına ulaşabildiklerini tespit etmişlerdir. Şengül ve Göktepe Yıldız (2016) ortaokul matematik öğretmeni adaylarının çok değişkenli fonksiyonlar alanına ilişkin anlayışlarını incelemek için Pirie-Kieren teorik modelini kullanmışlardır. Yaptıkları çalışmanın sonucunda ise öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak özelliği fark etme katmanında olduklarını saptamışlardır. Şengül, Kaba ve Argat (2016) akademik başarıları yüksek ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin faktöriyel kavramını anlama süreçlerini, Pirie-Kieren teorik modeli ile değerlendirmişlerdir. Sonuçta öğrencilerin etkinlikleri yorumlayarak kavramları kolaylıkla yapılandırabildiklerini ve soyutlama katmanına ulaşabildiklerini elde etmişlerdir. Valcarce, Martín, Astudillo ve Pérez (2013) bir grup öğrencinin harmonik serilerle çalışmayı içeren bir kulenin yükseklik ve hacim hesabı ile ilgili etkinliğini Pirie-Kieren teorik modeli ışığında çözme sürecini yansıtan aşamaları analiz etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin problemin matematiksel bir fikrini oluşturmak için farklı stratejiler denediklerini (ilkel bilgi), problemi çözmek için belirli eylemlere ihtiyaçlarının olmadığını (görüntü oluşturma), çalıştıkları matematiksel nesnelerin belirli özelliklere sahip olduğunu fark ettiklerini (özelliği fark etme) ve problemi çözmek için bazı teorik bilgilere başvurduklarını (soyutlama) gözlemlemişlerdir. Warner (2008) öğrenci davranışları ile matematiksel fikirlerin gelişimi arasındaki ilişkiyi Pirie-Kieren teorik modelini kullanarak araştırmıştır. Sonucunda ise anlama geliştikçe öğrencilerin birbirlerini sorgulama, açıklama yapma, kendilerinin ve başkalarının fikirlerini kullanma gibi davranışlardan varsayımsal durumlar kurma, temsilleri ve bağlamları ilişkilendirme gibi davranışlara doğru geçtiklerini saptamışladır. Yao (2020) ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının The Geometer's Sketchpad kullanımı ile geometrik dönüşümlerin kompozisyonları hakkında geometrik bilginin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmasında Pirie-Kieren anlama katmanlarını kullanmış ve bu amaç için Pirie-Kieren teorik modelinin, öğretmen adaylarının anlayışlarını mikro düzeyde belirlemede yararlı bir araç sağladığını vurgulamıştır.

Alan yazına bakıldığında, rasyonel sayılar konusuna ilişkin Pirie-Kieren teorik modeline göre matematiksel anlama düzeyinin belirlendiği az sayıda çalışmanın (Lawan, 2011; Martinie, 2007) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalar da dâhil olmak üzere alan yazındaki çalışmaların çoğunluğu ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Yapılan bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının, rasyonel sayılar kavramına ilişkin matematiksel anlama düzeylerinin Pirie-Kie-

ren teorik modeline göre belirlenmesi ve bu kavrama yönelik zihin haritalarının oluşturulması amaçlanmıştır. Rasyonel sayıların çoklu temsiller ile ilişkilendirilerek yapılandırılabilmesi, ortaokul (11-14 yaş) düzeyinde gerçekleştirildiği için bu düzeyde öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının rasyonel sayılara ilişkin kavramsal yapılarının ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu kavramsal yapıların ortaya konulmasında ise Yao'nun (2020) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada mikro düzeyde yarar sağladığı vurgusu üzerine Pirie-Kieren teorik modeli kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, problem durumu "Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının rasyonel sayılar kavramına ilişkin matematiksel anlama düzeyleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, "nasıl" veya "neden" soruları sorulduğunda, araştırmacının olaylar üzerinde çok az kontrolü olduğunda ve odak, gerçek yaşam bağlamındaki bir olayda güncel bir fenomen üzerinde olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Yin, 2009). Durum çalışmasının türlerinden biri olan çoklu durum çalışmasında, birbirinden bağımsız durumlar yer alır (Yin, 2009). Bu çalışmada, üç ortaokul matematik öğretmeni adayının rasyonel sayılar kavramını anlama süreçleri Pirie-Kieren teorik modeline göre derinlemesine incelendiğinden çoklu durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma, İstanbul ilindeki bir üniversitede İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan gönüllü ve iletişim becerileri yüksek üç öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu öğretmen adaylarının çalışma grubunu oluşturmalarında, rasyonel sayılar kavramına tam anlamıyla hâkim olmaları (Sayıların Öğretimi dersi kapsamında) bu kavramın nasıl tanımlanacağı (Matematiğin Temelleri dersi kapsamında) ile ortaokul müfredatındaki yerini bilmeleri (Ortaokul Matematik Öğretim Programları dersi kapsamında) dolayısıyla temel matematik kavramlarının nasıl yapılandırıldığına ilişkin alt yapılarını oluşturacak olan "Matematiğin Temelleri", "Ortaokul Matematik Öğretim Programları" ve "Sayıların Öğretimi" derslerini başarılı olarak geçmiş olmaları dikkate alınan kriterdir. Çalışma grubunun akademik başarılarına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1'de katılımcı isimleri değiştirilerek sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Akademik Başarılarına İlişkin Bilgiler

Öğretmen Adayı	Matematiğin Temelleri	Ortaokul Matematik Öğretim Programları	Sayıların Öğretimi	Genel Akademik Not Ortalaması (GANO)
Cemre	90-100/100	90-100/100	85-89/100	3.20/4.00
Berk	70-74/100	80-84/100	75-79/100	2.84/4.00
Emel	90-100/100	85-89/100	75-79/100	3.28/4.00

Tablo 1'e bakıldığında, seçilen öğretmen adaylarının matematik başarı düzeyleri birbirinden farklı olsa bile Cemre ve Emel'in yüksek, Berk'in ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir. İkisinin yüksek, birinin iyi olması durumları ise rastlantısaldır. Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel anlama düzeylerini, cinsiyete göre karşılaştırma amacı bulunmadığından kız ve erkek öğretmen adaylarının eşit sayıda alınmaması önemsenmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın yapılabilmesi için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 21.04.2022 tarihli 04-17 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan rasyonel sayılar kavramına ilişkin açık uçlu soruların yer aldığı Rasyonel Sayılar Kavram Testi (RSKT) kullanılmıştır. RSKT'nin oluşturulmasında alan yazında (Behr vd., 1983; Lamon, 2020) da bahsedilen rasyonel sayılar kavramının öğrenilmesinde temel teşkil eden kesirler ile rasyonel sayılar kavramlarında yaşanan zorluklar göz önünde bulundurulmuştur. Buna yönelik olarak başlangıçta kesirlerin sonrasında rasyonel sayıların kesirlerle bağlantısının ele alınmasına karar verilmiştir. Daha sonra Pirie-Kieren teorisindeki katmanlara göre ilkel bilgiden keşfetme katmanına kadarki sürecin gözlemlenebileceği sorular hazırlanmıştır. Testte dört açık uçlu soru bulunmaktadır (Ek 1). Tüm soruların katılımcılar tarafından ayrıntılı olarak cevaplanması istendiğinden soru sayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca uygulanan test sonrasında öğretmen adaylarıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Ek 2). Çalışmanın tamamı Covid-19 pandemi döneminden dolayı çevrimiçi ortamda video kayıt alınarak toplanmıştır. Öğrencilerin soruları çözdükleri kâğıtları ekrana yansıtmaları istenmiş ve uygulamanın bitiminde veriler üzerinde değişiklik yapma ihtimalleri düşünülerek video kayıt devam ettiği sırada (görüntü ve ses açık halde) cevap kâğıtlarını araştırmacıya iletmeleri sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen

adaylarının RSKT'yi cevaplama süreleri yaklaşık 40 dakika, yarı-yapılandırılmış görüşme süreleri ise yaklaşık 20 dakika olmuştur. Verilerin analizi için veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının zihin haritalarını oluşturmak için Pirie-Kieren katmanlarındaki çalışma eylemlerini dikkate almışlardır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada "Rasyonel Sayılar Kavramına İlişkin Pirie-Kieren Teorik Modelinin Aşamaları" oluşturulurken Pirie ve Kieren'in (1994) kesirlere ilişkin araştırmalarında on iki yaşındaki öğrencilerin çalışmalarıyla oluşturdukları örnek model ve Niven'in (1961) tanımları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda üç öğretmen adayının RSKT'ye verdikleri cevaplar, iki uzman tarafından değerlendirilerek Tablo 2'deki anlama katmanları davranış göstergeleri oluşturulmuştur. Çalışmada EK-2'de yer verilen yarı-yapılandırılmış görüşmedeki diyaloglar parantez içinde belirtilmiştir. Örneğin; (*18*).

Tablo 2

Rasyonel Sayılar Kavramına İlişkin Pirie-Kieren Teorik Modelinin Aşamaları

Anlama Katmanı	Anlama Katmanlarına Ait Davranışsal Göstergeler
İlkel Bilgi	• Kesir ve rasyonel sayı kavramlarının anlamını bilme/tanımlayabilme. • Matematiksel dili kullanarak kesir/rasyonel sayı kavramını ifade edebilme.
Görüntü Oluşturma	• Kesir/rasyonel sayı kavramlarını örneklerle açıklayabilme.
Görüntüye Sahip Olma	• Kesirin bir gösterim/bağıl ilişki olduğunun farkında olma. • Rasyonel sayıların, kesirlerin bir denklik sınıfı olduğunu bilme. • Kesir/rasyonel sayı kavramlarını modelleyebilme.
Özelliği Fark Etme	• Kesir ve rasyonel sayı kavramları arasındaki farkları bilme. • Kesir/rasyonel sayı kavramının özelliklerini bilme.
Soyutlama	• Kesir/rasyonel sayı kavramının özelliklerini matematiksel dil ve sembollerini kullanarak açıklayabilme. • Gerektiğinde kesir/rasyonel sayı kavramını öğrenci seviyesine göre modelleyebilme.
Gözlemleme	• Kesir ve rasyonel sayıların birbirleriyle olan bağlantısı yansıtabilme.
Yapılandırma	• Önceki deneyimlerini matematiksel bir teori şeklinde ifade edebilme ve ispatlama.
Keşfetme	• Rasyonel sayıların sayılar kümesi içerisindeki yerini belirleyerek diğer sayı sistemlerinin gerekliliğini açıklayabilme.

Bu aşamada, üç öğretmen adayı için Cemre, Berk ve Emel şeklinde kodlama isimler verilmiştir. Veriler analiz edilirken araştırmacılar ve matematik eğitimi alanında bir uzman, öğretmen adaylarının Tablo 2'deki Rasyonel Sayılar Kavramına İlişkin Pirie-Kieren Teorik Modelinin Aşamalarına göre yanıtlarının hangi katmanda

olduğunu ayrı ayrı belirlemiştir. Sonrasında elde edilen sonuçlarla güvenirlik, Miles ve Huberman (1994) tarafından açıklanan (Güvenirlik=ortak görüş/ortak görüş+farklı görüşx100) uyum yüzdesi ile saptanmıştır. Sonuç olarak, araştırmacılar ve uzman arasındaki uzlaşma oranı %92 şeklinde belirlenmiştir. Uzman ve araştırmacıların uyuşamadığı noktalar ise birlikte yeniden değerlendirilerek ortak bir karara varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının cevaplarına ilişkin bulgular bölümünde doğrudan alıntılar sunulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının rasyonel sayılar kavramına ilişkin zihin haritalarını oluşturmak amacıyla RSKT'ye verdikleri cevapları desteklemek ve sonuçları tartışmak amacıyla kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının RSKT'ye verdikleri cevaplar, doğrudan alıntı yoluyla araştırmanın problemi doğrultusunda dört alt başlık altında ele alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Birinci Soru Bağlamında Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının rasyonel sayılar kavram testinin birinci sorusuna ilişkin açıklamaları aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Kesir ve Rasyonel Sayı Tanımları, Tanımlarına Uygun Örnekleri ve Aralarındaki Farka İlişkin Açıklamaları

Soru 1. *Kesir nedir? Rasyonel Sayı nedir? Tanımlayınız. Tanımlarınıza uygun örnek veriniz. Aralarında fark var mıdır? Varsa nelerdir açıklayınız.*	
Öğretmen Adayı	**Yanıtı**
Cemre	Rasyonel sayı; a, b ∈ ℤ ve b≠0 olmak üzere $\frac{a}{b}$ şeklinde yazılabilen sayılardır. Örneğin; $\frac{1}{2}$, $\frac{4}{5}$ Kesir; kesir de aynı zamanda bir rasyonel sayıdır fakat birçok anlam içerir. Kesirin parça-bütün, bölme, ölçme gibi birçok anlamı vardır. Bir bütünden ne kadar parçanın alındığını ifade eder. Örneğin; 8 dilime ayrılmış pizzanın 3 diliminin alınması $\frac{3}{8}$.
Berk	Kesir; bir sayının $\frac{a}{b}$ şeklinde yazılması $\frac{1}{5}$, $\frac{2}{5}$ gibi. ($\frac{1}{5}$ ifadesini "bir bölü beş" diye okuyor). Kesir günlük hayatta da karşımıza çıkmaktadır. Çeyrek ekmek, yarım kilo elma gibi. Rasyonel sayı; iki tam sayının birbirine oranı $\frac{2}{7}$ gibi. Aralarındaki farkı; kesirler rasyonel olarak değil de yüzdelik olarak da yazılabilir ama rasyonel sayılar iki tam sayının birbirine oranıdır.
Emel	Kesir, iki sayı arasındaki bağıl ilişkidir. Kesirin birden çok anlamı mevcuttur. Parça-bütün, oran, bölme gibi. Örneğin "$\frac{3}{6}$" bir kesirdir. Rasyonel sayı ise $\frac{a}{b}$ şeklinde yazılabilen sayılardır. Ancak a ve b aralarında asal olmak zorundadır. "$\frac{1}{7}$" bir rasyonel sayıdır. Her rasyonel sayı bir kesirdir ama her kesir bir rasyonel sayı değildir. Çünkü kesirlerde aralarında asallık olmaz.

Tablo 3 incelendiğinde, Cemre'nin, rasyonel sayılar için pay ve paydanın aralarında asal olma özelliğini belirtmemesi ve kesirleri bir rasyonel sayı olarak kabul

etmesi nedeniyle bu kavramları doğru yapılandıramadığı söylenebilir. Dolayısıyla Cemre, Pirie-Kieren katmanlarından ilkel bilgi katmanında olup buradaki bilgileri sorgulama sürecindedir. Ayrıca kesir kavramının çoklu temsillerini örneklerle açıklamaya çalışması, görüntü oluşturma katmanında eylem sergilemesi olarak değerlendirilmektedir.

Berk'in kesiri $\frac{a}{b}$ şeklinde yazılabilen bir sayı olarak değerlendirmesi dolayısıyla kesirin bir gösterim olduğunun farkında olması görüntüye sahip olma katmanından başladığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca kavramları örneklerle açıklama girişimi, görüntüye sahip olma katmanından görüntü oluşturma iç katmanına geçtiğini göstermektedir. Diğer yandan rasyonel sayı kavramını [a ve b $\in \mathbb{Z}$, b≠0 ve (a, b)=1] şeklinde tanımlayamadığı ve kesir kavramı ile arasındaki farkı açıklayamadığı için ilkel bilgi katmanında eylemde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra Ek 2'de yer alan Berk ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme diyaloglarındaki (*9, 17*) söylemleri, özelliği fark etme katmanına geçmeye çalıştığını fakat aralarındaki ilişkiyi fark edemediğini göstermektedir.

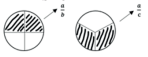
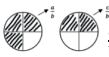
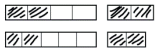
Emel, bir bağıl ilişki çıkarımıyla görüntüye sahip olma, parça-bütün ilişkisi kurarak ilkel bilgi ve sonrasında örnekler vererek görüntü oluşturma katmanına geçmiştir. Son olarak, aralarındaki farkı açıklayabildiği için özelliği fark etme katmanına ulaşmıştır.

2. İkinci Soru Bağlamında Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının rasyonel sayılar kavram testinin ikinci sorusuna ilişkin açıklamaları aşağıda Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Kesirlerin Temel Özelliklerine İlişkin Açıklamaları

Soru 2. *Aşağıdaki boşlukları doldurunuz ve modelleyerek gösteriniz.* *i) Payları eşit olan basit kesirler karşılaştırıldığında, paydası en büyük olan kesir en küçüktür. Çünkü…* *ii) Paydaları eşit olan basit kesirler karşılaştırıldığında, payı en büyük olan kesir en büyüktür. Çünkü…*	
Öğretmen Adayı	**Yanıtlar**
Cemre	i) Payları eşit olan kesirlerde paydası büyük olan kesir küçüktür çünkü; fazla parçalara ayrılmış bir bütünün parçası daha küçüktür. Örneğin; $\frac{1}{4}<\frac{1}{2}$ parçası arttıkça parça başına düşen miktar azalır. ii) Paydaları eşit olan kesirlerde payı en büyük olan kesir büyüktür çünkü; eşit parçalara ayrılmış iki bütün olduğundan parça sayısı fazla olan büyük olur. Örneğin; $\frac{6}{8}>\frac{5}{8}$ payı büyük olan daha büyük oldu.”
Berk	i) Çünkü pay ve paydayı $\frac{a}{b}$ şeklinde yazacak olursak..iki eşitliği kıyaslayalım. a, b, c $\in \mathbb{Z}^+$ $\frac{a}{b}, \frac{a}{c}$ verilsin b>c olduğunda $\frac{a}{b}<\frac{a}{c}$ olur. Pizzalar eşit verilsin;  ii) a, b, c $\in \mathbb{Z}^+ \frac{a}{b}, \frac{c}{b}$ verilsin;  $\frac{a}{b}>\frac{c}{b}$ olur.
Emel	i) Payları eşit olan basit kesirler karşılaştırıldığında, paydası en büyük olan kesir en küçüktür çünkü; verilen kesirde kesir parçalarının büyüklükleri farklı. Örneğin; $\frac{2}{5}$ kesiri ile $\frac{2}{4}$ kesirini ele alalım. İkisinde de aynı sayıda parça düşer ama parçaların büyüklükleri farklı olduğu için sonuç da farklı olur.  2 parça vardır her iki durumda da ancak büyüklük eşit olmadığından (parça büyüklüğü) paydası büyük olan küçüktür. Hem parçanın daha fazla parçalandığını gösterir. Bu durum da parçaların küçülmesine sebep olur. ii) Paydaları eşit olan basit kesirler karşılaştırıldığında, payı büyük olan büyüktür çünkü; parça büyüklüğü eşittir. Yani paya düşen her bir sayı için aynıdır. Örneğin; $\frac{3}{6}$ ile $\frac{2}{6}$ kesirlerini düşünelim. Parça büyüklüğü aynı olduğu için payı büyük olan büyüktür. Şöyle de düşünülebilir. Payda eşit=parça büyüklüğü eşit=1 tane elma $\frac{3}{6}$=1 tane elma, 2 tane elma, 3 tane elma$\rightarrow \frac{3}{6}$ tane elma $\frac{2}{6}$=1 tane elma, 2 tane elma$\rightarrow \frac{2}{6}$ tane elma Birim kesirler aynıdır ($\frac{1}{6}$). Doğal sayılar gibi sayılarak payı büyük olanın daha büyük olduğu anlaşılır.

Tablo 4 incelendiğinde Cemre, “..fazla parçalara ayrılmış bir bütünün parçası daha küçüktür.” açıklamasıyla özelliği fark etme katmanındadır. Fakat düşüncesini “ $\frac{1}{4}<\frac{1}{2}$ parçası arttıkça parça başına düşen miktar azalır.” örneği ile açıklaması nedeniyle görüntü oluşturma katmanına geçmiştir. Sonrasında doğru şekilde modelleyerek görüntüye sahip olma katmanında çalışmıştır.

Berk, paydası büyük olan basit kesirin daha küçük olduğunu matematiksel sembollerle ifade etmesi nedeniyle soyutlama katmanından başlamıştır. Daha sonra modelleme yaparak görüntüye sahip olma katmanına ulaşmıştır.

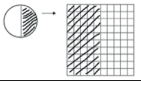
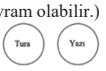
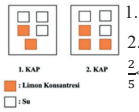
Emel de başlangıçta Cemre gibi özelliği fark etme katmanında çalışmıştır. İlk aşamada örneğini modellemeyi tercih etmesine rağmen sonrasında düşüncesini elma örneği ile sadeleştirmiştir. Dolayısıyla görüntüye sahip olmadan görüntü oluşturma katmanına dönmüştür.

3. Üçüncü Soru Bağlamında Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının rasyonel sayılar kavram testinin üçüncü sorusuna ilişkin açıklamaları aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının $\frac{a}{b}$ İfadesini İliştirdiği Kavramlara İlişkin Açıklamaları

	Soru 3. *a, b ∈ $\mathbb{Z}^+$ ve b≠0 olmak üzere;* *i) $\frac{a}{b}$ ifadesi sizce ne ifade etmektedir? Bu ifadeyi matematiksel olarak hangi kavramlarla ilişkilendirebilirsiniz, ilişkilendirdiğiniz yapıları modelleyerek açıklayınız.* *ii) $\frac{a}{b}$ ifadesini ortaokul matematik derslerinde hangi konularla ilişkilendirerek kullanma gereksinimi duyarsınız, nedenlerini modelleyerek açıklayınız.*
Öğretmen Adayı	**Yanıtlar**
Cemre	i) Rasyonel sayıyı ifade etmektedir. Bu matematiksel ifade pay, kesir çizgisi ve paydadan oluşan kesir kavramıyla ilişkilendirilebilir. Kesire örnek olarak 4 dilime ayrılmış pastanın 1 dilimine karşılık gelen rasyonel sayı $\frac{1}{4}$'tür. ii) $\frac{a}{b}$ ifadesi, rasyonel sayılar, tam sayılar, kesirler, yüzdeler ve ondalık sayılarla ilişkilendirilebilir. Çünkü bu konular birbiriyle bağlantılı, iç içe konulardır. Örneğin; Rasyonel sayı dediğim $\frac{a}{b}$ ifadesindeki a ve b tam sayılardan oluşmaktadır. Aynı zamanda bölüm anlamı taşıyıp kesirleri ifade eder. Kesirli sayıları da yüzdelik ve ondalık sayılarla ifade edebiliriz. Örneğin; $\frac{1}{2}$ (kesir) = %50 (yüzdelik) = 0,50 (ondalık gösterim) 
Berk	i) b≠0 olduğu için bu ifade bana kesirler ve rasyonel sayıları ifade etti. a, b ∈ $\mathbb{Z}^+$ için a=3, b=4 olsun. Bir pizzanın $\frac{3}{4}$'ü sorulsun. ii) Kesirler ve rasyonel sayılar, modelleme olarak da i)'deki gibi aynı pizza örneğini kullanırdım.
Emel	i) $\frac{a}{b}$ ifadesi iki sayı arasındaki ilişkiyi ifade eder. Bu ilişkiyi açıklamak istersek kesir olabilir, bir bölme işlemi olabilir, rasyonel sayı olabilir, bir matematiksel oran olabilir. Matematiksel kavram olarak $\frac{a}{b}$ ifadesi kesir olabilir, bir bölme işlemi olabilir, olasılık olabilir, matematiksel kavram aslında verilen probleme göre değişkenlik gösterir. Örneğin; Bir paranın tura gelmesi: $\frac{a}{b}=\frac{1}{2}$ olsun. (Olasılık ile ilişkili bir kavram olabilir.) Bir paranın iki yüzü vardır. Tura yüzü 1tanedir. Tura gelme olasılığı: $\frac{1}{2}$  Bir pizzanın yarısı: $\frac{a}{b}=\frac{1}{2}$ olsun. (Kesir ile ilişkili bir kavram olabilir.) ii) $\frac{a}{b}$ ifadesi 5. sınıf konularında yer alan "kesirler" ile ilişkilendirilebilir. Çünkü $\frac{a}{b}$ ifadesi bağıl bir ilişkidir. Kesirlerde de bağıl ilişki söz konusudur. Örneğin; Bir dairenin çeyreği: $\frac{a}{b}$ ifadesi 6. sınıf konularında yer alan "çemberin çevresi" konusu ile ilişkilendirilebilir. $\frac{\text{çevre}}{\text{çap}}=\pi$ denkleminde $\frac{a}{b}$ ifadesini görmekteyiz. Örneğin; $\frac{\text{Çemberin Çevresi}}{\text{Çap}}=\pi$: $\frac{a}{b}$ ifadesi 7. sınıflarda "oran-orantı" konusunda yer alan problemleri çözmede kullanılabilir. Hatta $\frac{a}{b}$ şeklinde öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerisini geliştirebilecek örnekler problemlerde kullanılabilir. Örneğin;  1. kap: $\frac{2}{5}$ limon konsantresi 2. kap: $\frac{3}{6}$ limon konsantresi $\frac{2}{5}<\frac{3}{6}$ olduğu için 1. kap daha az yoğundur. $\frac{a}{b}$ ifadesi 8. sınıflarda olasılık konusu ile ilişkilendirilebilir. Örneğin; Bir zarın iki gelme olasılığı: $\frac{1}{2}$

Tablo 5 incelendiğinde Cemre, ilkel bilgiden başlamış ve örnekler vererek görüntü oluşturmaya, modelleme yaprak görüntüye sahip olmaya geçse de kavram görüntüsünün zayıf olmasından kaynaklı olarak ilkel bilgiye geri dönmüştür. Kavram görüntüsü net olmadığı için kavram görüntüsüne sahip olmadığı, ilkel bilgi katmanında çabaladığı, ilişkilendirme yapamadığı fakat farklı temsiller hakkında bilgisinin olduğu görülmektedir. Berk'in de Cemre gibi kavram görüntüleri zayıf ilkel bilgiden, örnek vererek görüntü oluşturma, modelleme ile görüntüye sahip olma ve oradan tekrar ilkel bilgiye geçtiği belirlenmiştir. Emel ise çoklu temsillerle $\frac{a}{b}$ ifadesini açıklayabildiği için özelliği fark etme katmanından soyutlama katmanına geçmiştir. Birinci soruya verdiği yanıtlardan dolayı bu soruda $\frac{a}{b}$ ifadesinin rasyonel sayılarla ilişkisini detaylandıramadığı düşünülmektedir. Emel'in soyutlama katmanında bulunmasının en büyük göstergelerinden biri olarak da ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde bu ifadeyi modelleyebilmesi gösterilebilir.

3. Dördüncü Soru Bağlamında Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının dördüncü soruya ilişkin açıklamaları aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Rasyonel Sayılar Kavramlarını Karşılaştırmaya İlişkin Açıklamaları

Soru 4. *a, b, c, d* $\in \mathbb{Z}^+$ *b, d*$\neq$*0;*
i) $a<b$, $c<d$ *ve* $\frac{a}{b}<\frac{c}{d}$ *olmak üzere* $\frac{a+c}{b+d}$ *ifadesini* $\frac{a}{b}$ *ve* $\frac{c}{d}$ *büyüklükleri ile nedenlerini açıklayarak karşılaştırınız.*
ii) $a>b$, $c>d$ *ve* $\frac{a}{b}<\frac{c}{d}$ *olmak üzere* $\frac{a+c}{b+d}$ *ifadesini* $\frac{a}{b}$ *ve* $\frac{c}{d}$ *büyüklükleri ile nedenlerini açıklayarak karşılaştırınız.*

Öğretmen Adayı	Yanıtlar
Cemre	i) Örneğin; a=1, b=3, c=1, d=2 olsun. $\frac{1}{3}<\frac{1}{2}$ $\frac{a+c}{b+d}=\frac{2}{5}$ Büyüklük sıralaması $\frac{1}{3}<\frac{2}{5}<\frac{1}{2} \Rightarrow \frac{a}{b}<\frac{a+c}{b+d}<\frac{c}{d}$ Nedeni: Pay ve paydalar kendi aralarında toplandığında payda eşitleme durumundan dolayı iki ifadenin arasında olmalıdır. ii) Örneğin; a=3, b=1, c=3, d=2 olsun. $\frac{3}{1}<\frac{3}{2}$ $\frac{a+c}{b+d}=\frac{6}{3}=2$ Büyüklük sıralaması $\frac{3}{2}<2<\frac{3}{1} \Rightarrow \frac{c}{d}<\frac{a+c}{b+d}<\frac{a}{b}$ Nedeni: Yine aynı şekilde pay ve paydalar birlikte toplandığı için iki ifadenin arasında yer almaktadır.
Berk	i) a, b, c, d $\in \mathbb{Z}^+$ b, d$\neq$0 olsun. a=2, b=3, c=4, d=5 ise $\frac{2}{3}<\frac{4}{5}$ ve $\frac{2+4}{3+5}=\frac{6}{8} \Rightarrow \frac{a}{b}<\frac{a+c}{b+d}<\frac{c}{d}$ ii) a, b, c, d $\in \mathbb{Z}^+$ b, d$\neq$0 olsun. a=5, b=4, c=3, d=2 ise $\frac{5}{4}>\frac{3}{2}$ ve $\frac{5+3}{4+2}=\frac{8}{6} \Rightarrow \frac{a}{b}>\frac{a+c}{b+d}>\frac{c}{d}$
Emel	i) $a<b$, $c<d$ ve $\frac{a}{b}<\frac{c}{d}$ olmak üzere a, b, c, d $\in \mathbb{Z}^+$ olduğu için eşitsizliklerde toplama yapabiliriz. $\frac{\begin{array}{l}a<b\\ +\ c<d\end{array}}{a+c<b+d} \Rightarrow \frac{a+c}{b+d}<\frac{b+d}{b+d} \Rightarrow \frac{a+c}{b+d}<1$ (Basit Kesir) $\frac{a}{b}<\frac{a+c}{b+d}<\frac{c}{d}$ üçgen eşitsizliği mantığı gibi düşündüm. $\frac{a}{b}<\frac{c}{d}$ ise $a<b<c<d$ olur $\frac{a+c}{b+d}$ ifadesi de ikisinin arasında olmalı. ii) $\frac{\begin{array}{l}a>b\\ +\ c>d\end{array}}{a+c>b+d} \Rightarrow \frac{a+c}{b+d}>\frac{b+d}{b+d} \Rightarrow \frac{a+c}{b+d}>1$ (Bileşik Kesir) $\frac{a}{b}<\frac{c}{d} \Rightarrow$ a=5, b=1, c=20, d=2 olsun. $\frac{a+c}{b+d}=\frac{5+20}{1+2}=\frac{25}{3}$, $\frac{a}{b}=\frac{5}{1}$, $\frac{c}{d}=\frac{20}{2}$ $\frac{a}{b}<\frac{a+c}{b+d}<\frac{c}{d}$ olur. Elde edilen $\frac{a+c}{b+d}$ iki ifadenin ortasında olur.

Tablo 6 incelendiğinde Cemre, matematiksel dili kullanarak yorum yapmak yerine sayısal değerleri tercih edip ifadenin üzerinde deneysel bir çalışma yapmasından dolayı görüntü oluşturma katmanındadır. Sorunun her iki şıkkında da benzer düşünceyle hareket etmiştir. Açıklama nedeninde ise kavramsal boyutta yeterli bilgiye sahip olmamasından dolayı eşitsizliğin sağlanma durumunu yeterince analiz edememiştir. Bu durumun nedeni, ön bilişsel bilgilerin yetersizliği (beklenilen düzeyde olmaması) olarak görülmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, "*Konular bildiğim ve ifade edebildiğim konulardı ama dördüncü soruda zorlandım. a'ya, b'ye, c'ye ve d'ye değer vererek ifade etmeye çalıştım ama matematiksel olarak nedenini ifade edemedim."*(*1*) şeklindeki açıklamasından da ilkel bilgilerinde eksiklik olduğu çıkarımı yapılmaktadır.

Berk'in yarı-yapılandırılmış görüşmede "*Dördüncü soruda b ve d aynı sayılar olabilir mi diye düşündüm. Eğer aynı olmazsa* $a<b$, $c<d \Rightarrow \frac{a+c}{b+d}$ *basit kesir olur. Sadece buraya ulaşabiliyorum. Bunun dışında sadece örnekle açıklayabiliyorum."*(*11*) şeklindeki ifadesi de göz önüne alınarak görüntüye sahip olmadan, görüntü oluşturma katmanında bilgisini yapılandırma ihtiyacı hissettiği görülmüştür. İfadesinde yer alan "*Sadece örneklerle açıklayabiliyorum.*" açıklaması, örneklerden soyut ifadelere geçemediğini, ön bilişsel bilgisinin beklenilen düzeyde olmadığını ve yeniden inşa edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca Berk'in *"Geçmiş bilgilerimi geri getirdim."* (*17*) açıklamasından hareketle, ön bilgiye ihtiyaç duyduğu için ilkel bilgi katmanına geçtiğini fakat bilgi eksikliğinden dolayı ilerleyemediğini söyleyebiliriz.

Emel'in sorunun her iki şıkkının da başlangıcında, sembolleri kullanarak eşitsizliği gösterme yönündeki çabası, bilgiyi soyutlama katmanında olduğunu belirtmektedir. Burada görüntüye sahip olma katmanından, soyutlama katmanına geçme aşamasındadır. Üçgen eşitsizliği ve örnek verme düşüncesinden hareketle, ilkel bilgi katmanına gittiği, oradan da belirli sorgulamalarla görüntüye sahip olma katmanına geçtiği görülmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmedeki "*Dördüncü soruda zorlandım. İnsan arada ilişki kurmakta zorlanıyor, belki de yanlış kurdum. Belki farklı bir bakış açısından baktım. Sayı şeklinde verilmediği a'lı, b'li verildiği için bu şekildeki üç niceliği kıyaslamak biraz zorladı beni."* ve *"* $\frac{a+c}{b+d}<1$*'i bulduktan sonra basit kesir olduğunu yani, diğer soruda da bileşik kesir olduğunu bulduktan sonra kolaydı. Ancak bu noktadan sonra yaptıklarımdan emin değilim."* (*18*) şeklindeki açıklamalarından da anlaşılacağı üzere sorunun başlangıcındaki soyutlama çabasından sonra yaptıklarından emin olmadığını bildirmektedir.

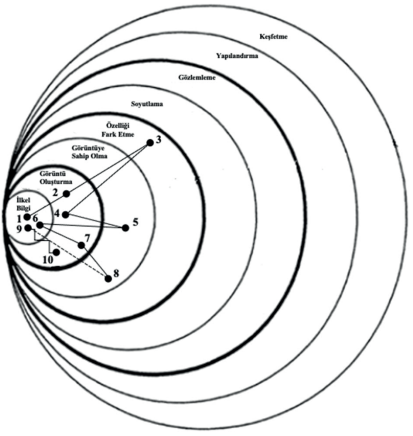
4. Öğretmen Adaylarının Zihin Haritaları

Araştırmanın bu bölümünde Cemre, Berk ve Emel'in rasyonel sayılar kavramına ilişkin açık uçlu dört soruya verdikleri yanıtlar ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle

elde edilen veriler kullanılarak Pirie-Kieren teorik modeline göre hazırlanan Tablo 2'ye göre zihin haritaları aşağıda yer alan Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'teki gibi oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan zihin haritalarında kullanılan aktivite türleri aşağıda yer almaktadır.

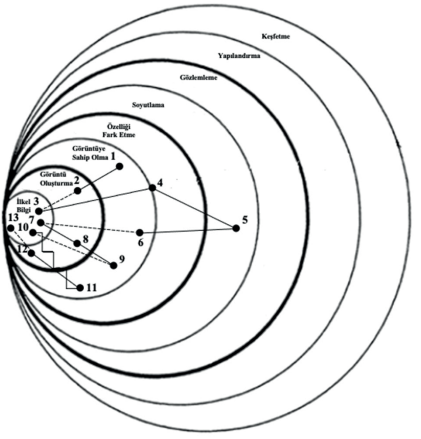
Şekil 2

Cemre'nin Zihin Haritası



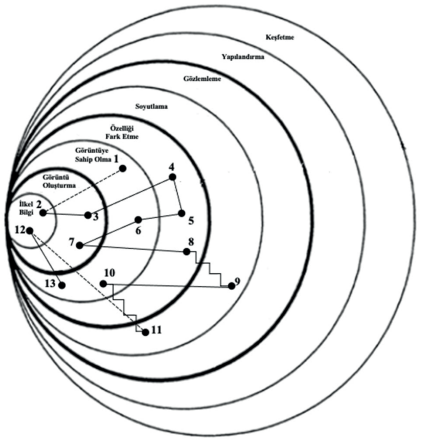
Şekil 3

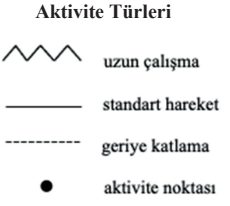
Berk'in Zihin Haritası



Şekil 4

Emel'in Zihin Haritası



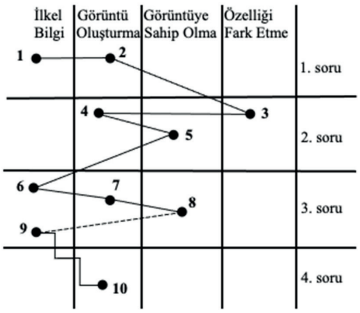


Bu araştırmada Pirie-Kieren teorik modelindeki anlama katmanları arasındaki geçişleri, soru bazında daha detaylı yansıtmak amacıyla Cemre, Berk ve Emel'in zi-

hin haritaları, Towers (1998) tarafından önerilen haritalama yöntemiyle de aşağıda yer alan Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7'deki gibi tasvir edilmiştir.

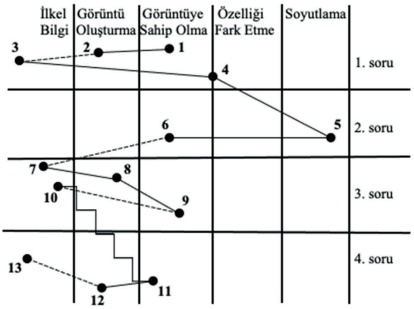
Şekil 5

Cemre'nin Zihin Haritası Tablosu



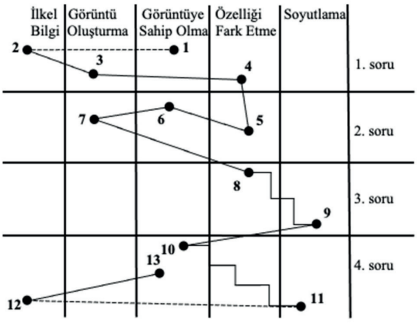
Şekil 6

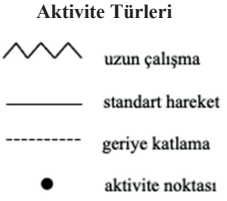
Berk'in Zihin Haritası Tablosu



Şekil 7

Emel'in Zihin Haritası Tablosu





Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Borgen ve Manu (2002) öğrenci bir problemi mükemmel bir şekilde çözse bile konuyu kavramsal olarak yapılandırdığı anlamına gelmeyeceğini belirtmektedirler. Araştırmacılara göre öğrenci doğru algoritma ile bir problemi gerçekten anlamadan çözebilir. Ancak öğrencinin hangi düşünceler sonucunda bu çözüme ulaştığı, öğretmen tarafından çözüm sürecinin dikkatli analizi ile mümkün olabilir. Düzenli-Gökalp ve Bulut (2018) da öğrencilerin problemleri anlamadan da çözebildiklerini gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmen adaylarının Pirie-Kieren teorik modeline göre zihin haritaları oluşturulurken yalnızca açık uçlu dört soru için yapılan çözüm

değil; çözüm sürecinde nerelerde neden zorlandıkları ve bu zorlukları nasıl aştıkları, nelerin kolay geldiği ile ilgili görüşleri de göz önüne alınmıştır. Bu belirtilenler doğrultusunda, öğretmen adaylarının Pirie-Kieren teorik modelinin katmanlarındaki davranışları ile oluşturulan zihin haritaları, ilgili alan yazın ile tartışılmış ve elde edilen sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının temel matematik kavramlarından rasyonel sayılar ve ilişkili olarak kesirler kavramlarıyla ilgili zihin haritalarına göre, Pirie-Kieren katmanlarından en fazla soyutlama katmanına çıkabildikleri, bu arada sık sık üst katmanlardan iç katmanlara doğru geriye katlama davranışında bulundukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak da öğretmen adaylarından Berk'in de "*Birinci soru beni zorladı. Hem kendim hem öğrenci açısından düşünecek olursam kesirin ve rasyonel sayının ne olduğunun bilinmesi gerekiyor. Hafızamdan bilgileri geri çekmeye çalıştım."*(*9*) şeklinde belirttiği gibi ilkel bilgilerindeki temel kavramların iyi yapılandırılmaması gösterilebilir. Pirie-Kieren teorisine göre öğrenciler, mevcut anlamaları ile üstesinden gelemeyecekleri bir sorundan dolayı geriye katlama yaparlar (Gülkılık vd., 2015; Martin, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda (Lawan, 2011; Nopa vd., 2019) da öğrencilerin yaptıkları geriye katlamaların, onların matematiksel anlamalarının derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamlaştırdığı ifade edilmektedir. Bu durum da öğretmen adaylarının davranışlarıyla örtüşmektedir. Newton (2008) da çalışmasında öğretmen adaylarının temel kesir kavramları bilgilerini değerlendiren problemlerdeki başarılarının, beklenilen düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Şengül ve Argat (2015) ise öğrencilerin çoğunlukla kavramların öğretiminde yeterli ön bilgiye sahip olmaması nedeniyle kendilerine sunulan bilgileri anlamakta zorlandıklarını; bu sebeple de öğretmenlerin yeni bir konuyu öğretmeye başlamadan önce öğrencilerin yeni bilgileri kavramsallaştırmaları için gerekli altyapı ve ön bilgilere sahip olup olmadıklarını kontrol etmelerini önermektedirler. Bu kapsamda öğrencilerin ön bilgilerini kontrol edecek olan öğretmenin, ön bilgilerinde eksiklik ya da hata olmaması gerektiği, bunun oluşmasını engellemenin yolunun ise öğretmen eğitiminden geçtiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ileride bu kavramları öğrencilerin kazanmalarında rehberlik edecek kişiler olarak ön bilgilerinde eksikliklerin olması, öğrencilerde de kavram yanılgılarının oluşmasına neden olabilir. Buna yönelik olarak Pouta vd. (2021) öğrencilere kavramları, anlamlı şekilde öğretebilmek için öğretmenlerin kendi olası kavram yanılgılarını gidermeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Newton (2008) da matematik eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanılgılarının farkında olmaları gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla katılımcıları oluşturan öğretmen adaylarının üniversite üçüncü sınıfta oldukları ve bir sonraki yıl mezun olacakları göz önüne alındığında, tespit edilen eksikliklerini gidermeye yönelik eğitimlerin yapılması önerilmektedir.

Simon (2002, 2006) görüntü oluşturma katmanının matematiksel anlamanın anahtarı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada öğretmen adayları görüntü oluşturma katmanına göre değerlendirildiğinde; üç öğretmen adayının kesir/rasyonel sayı kavramlarını uygun örneklerle açıklayarak görüntü oluşturabildikleri belirlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarında matematiksel anlamanın gelişimi adına önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Gülkılık vd. (2015) çoklu temsillerin, öğrencilerin matematiksel anlamalarını güçlendirmelerine ve daha ileri seviyelere geçmelerine yardımcı olduğunu açıklamaktadırlar. Ayrıca ortaokul matematik öğretim programının özel amaçlarından biri *"Öğrenci, kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir."* şeklinde bildirilmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin matematiksel anlamalarını güçlendirmelerine yardımcı olacak öğretmenlerin, temel matematiksel kavramları, matematiksel dili de kullanarak modelleyebilmesinin Pirie-Kieren teorik modelindeki görüntüye sahip olma katmanı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları, kesir/rasyonel sayılarla ilgili model oluşturmada zorlanmamalarına rağmen kesrin bir gösterim/bağıl ilişki olduğunun farkında olma ve rasyonel sayıların, kesirlerin bir denklik sınıfı olduğunu bilme noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilebilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarında üniversitede sayıların öğretimi dersini de almış olmalarına rağmen daha küçük yaşlarda aldıkları eğitimden kaynaklanan eksikliklerin hala devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Düzenli-Gökalp ve Sharma (2010) öğrencilerin sembolik açıklama gerektiren problemleri sözlü açıklama gerektiren problemlere göre daha başarılı bir şekilde çözdüklerini saptamışlardır. Bu sonuç yapılan çalışmada, her bir öğretmen adayının matematiksel bir durumu uygun bir şekilde modelleyebilirken sözlü olarak açıklayamamasıyla benzerlik göstermektedir.

Lamon (2007) kesirleri ve rasyonel sayıları şu şekilde karşılaştırmaktadır: i) kesirler $\frac{a}{b}$ şeklinde ifade edilirken rasyonel sayılar $\frac{a}{b}$ dışında farklı şekilde de yazılabilir (ondalıklı sayılar, yüzdeler gibi), ii) kesirler pozitifken rasyonel sayılar negatif de olabilir, iii) her kesir için birbirine denk sonsuz çoklukta kesir yazılabilirken her kesirin yalnızca bir rasyonel sayı karşılığı vardır. Bu tarz bir karşılaştırma ise Pirie-Kieren teorisinin özelliği fark etme katmanına karşılık geldiğinden öğretmen adayları özelliği fark etme katmanına göre değerlendirildiğinde birinci soruda Cemre ve Berk'in kesir ve rasyonel sayı kavramlarını birbirinden ayırt edemediği, Emel'in ise rasyonel sayılarda pay ve paydanın aralarında asallık özelliğinin farkında olmasından hareketle, iki kavramı ayırt edici sadece bir durumun farkında olduğu görülmüştür. Sonuçta, öğretmen adaylarının ikisi özelliği fark etme katmanına geçemezken bir öğretmen adayı ise bu katmanda sınırlı bilgi düzeyine sahiptir diyebiliriz. Gülkılık vd. (2015) güçlü ilkel bilgi ve uzamsal yeteneğe sahip olan öğrencilerin, özelliği fark etme katma-

nında sıklıkla çalıştıklarını belirlemişlerdir. Bu noktada ilkel bilgisinde eksiklik olan Cemre ve Berk'in bu katmana gelemediği, Emel'in ilkel bilgisinin ise özelliği fark etme katmanı için yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilgilerini kavramsal anlama düzeyinde yapılandıramadıkları söylenebilir. Bu duruma ilişkin Ma (1999) öğretmen adaylarının, öğretecekleri matematiğe ilişkin daha derin bir anlayış kazanamadıklarında, Brownell'in (1947) "anlamsız aritmetik" şeklinde belirttiği döngüye devam edeceklerini ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen eğitiminde kavramsal öğrenmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca rasyonel sayıların öğrenilmesinde ön koşul olarak görülen kesir kavramının özelliklerine ilişkin ikinci soruda Cemre ve Emel'in özelliği fark etme katmanında bulundukları, Berk'in ise özelliği fark etme katmanında bulunmamasına rağmen soyutlama katmanında bulunduğu görülmüştür.

Çalışmada ulaşılan bulgular soyutlama katmanına göre değerlendirildiğinde ikinci soruda Berk ve dördüncü soruda Emel, kesir/rasyonel sayı kavramının özelliklerini matematiksel dil ve sembolleri kullanarak açıklayabildikleri ayrıca üçüncü soruda Emel'in gerektiğinde kesir/rasyonel sayı kavramını öğrenci seviyesine göre modelleyebildiği görülmüştür. Soyutlama katmanına ikinci soruda ulaşan Berk, yarı-yapılandırılmış görüşmede, *"Bana kolay gelen soru ikinci soru oldu. Günlük hayattan örneklerle açıklanabildiği için kolay geldi."* açıklamasını yapmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayının rasyonel sayılar kavramının alt öğrenme kavramlarından olan kesirler konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca yönelik Pinto ve Tall (1996) çalışmalarında, kesirlerin genellikle "gerçek dünya" kavramları olarak görüldüğü, rasyonel sayıların ise daha teknik kavramlar olarak görüldüğünü belirlemişlerdir. Bu bağlamda çalışma sonuçları benzerlik sergilemektedir. Ayrıca Emel dördüncü soruda bu katmana ulaşsa da bu katmanda yeterince çalışamamıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde dördüncü soruda zorlandığını ifade etmekle birlikte başlangıçta ilerleyip devamında yaptıklarından emin olmadığına yönelik açıklamaları (*13, 14, 15*), öğretmen adayının ön bilgilerindeki eksikliğin farkında olduğunu göstermektedir. Zorluğu hangi kritik eşikle geçtiği sorulduğunda ise negatif sayılarla çalışılsaydı başlangıçta yaptığı akıl yürütmeyi de yapamayacağını (*18*) ifade etmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının negatif sayılara ilişkin algılarının araştırılması önerilmektedir.

Çalışmada ulaşılan bulgular gözlemleme katmanına göre değerlendirildiğinde öğretmen adayları kesir ve rasyonel sayı arasındaki bağlantıyı yansıtamamışlardır bu nedenle üç öğretmen adayı da gözlemleme katmanına geçememiştir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmen adaylarının rasyonel sayılar kavramına ilişkin matematiksel anlama düzeylerinin yapılandırma ve keşfetme katmanlarına çıkamayacağı söylenebilir. Düzenli-Gökalp ve Sharma (2010) da ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kesir-

lerde toplama ve çıkarma işlemlerine ilişkin anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yapılandırma ve keşfetme katmanlarında zorlandıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının belirtilen katmanlara erişememesi, ortaokulda var olan kavram eksikliklerinin geçen süre içerisinde telafi edilemediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmen adaylarının akademik başarı durumlarını gösteren GANO'larına göre Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te yer alan rasyonel sayılara ilişkin zihin haritaları incelendiğinde, Emel'in (Şekil 4) özelliği fark etme ve soyutlama katmanlarında Cemre ve Berk'e göre daha fazla sorgulama yaptığı görülmektedir. Dolayısıyla akademik başarısı en yüksek öğretmen adayı olan Emel'in (3.28) zihin haritasının daha zengin olduğunu söyleyebiliriz. Fakat Cemre ve Berk'i kıyasladığımızda, Berk'in Cemre'ye göre daha sık geriye katlama davranışında bulunduğu, özellikle ikinci açık uçlu soruyu cevaplarken daha fazla sorgulama yaparak soyutlama katmanına ulaştığı görülmektedir. Dolayısıyla Berk'in zihin haritasının, Cemre'nin zihin haritasına kıyasla daha zengin olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının GANO'larına göre zihin haritalarının zenginleştiğini söyleyemeyiz. Bu bağlamda, öğretmenlerin de öğrencilerinin bir kavramı anlamlı öğrenme çabasına ilişkin akademik başarılarına göre karar vermelerinin hatalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının, onların öğrenme çabalarına ilişkin ön yargı oluşturma ihtimalinin yüksek olacağı düşünüldüğünde, bu sonuç önemli görülmektedir. Gelecek araştırmalarda, öğretmen adaylarının rasyonel sayılara ilişkin zihin haritalarının, farklı duyuşsal değişkenler (öz-yeterlik, öz-benlik, tutum gibi) bağlamında incelenmesi önerilmektedir.

Yapılan bu çalışmanın matematik eğitimi için önemli iki sonucu olduğu görülmektedir. Birincisi, katılımcıları oluşturan öğretmen adaylarının kesir ve rasyonel sayı kavramlarını ayırmada net bir fikre sahip olmadıkları ve bu kavramlara ait tanımları yapılandırırken matematiksel dili kullanmada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak kendilerine bilgiyi sunan öğretmenlerde var olabilecek kavramsal eksiklikler veya birincil kaynakları olan ders kitaplarında bu kavramlara ilişkin bilgilerin, matematiksel doğruluğu tam yansıtmaması gösterilebilir. Bu nedenle kavramların tarihsel gelişim süreçleri göz önüne alınarak kavramlara ait kesinleştirilmiş tanımların yapılması ve bu tanımların öğrenci seviyelerine uygun hiyerarşik bir şekilde öğrencilere yansıtılması önerilmektedir.

İkinci olarak öğretmen adaylarının kavramları daha iyi yapılandırmalarının bu kavramlara ilişkin öğretim sürecinde ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Özellikle eğitim fakültelerinde bu kavramların öğretimine yönelik teorik derslerin öğretmen adayları tarafından uygulama sürecine nasıl yansıtıldığının gözlemlenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu kavramları öğretmenlik uygulaması gibi derslerde birebir sınıf ortamında uygulamalarının gözlemlenerek daha detaylı durum tespitine gidilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Alajmi, A., and Reys, R. (2007). Reasonable and reasonableness of answers: Kuwaiti middle school teachers' perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, *65* (5), 77-94. https://doi.org/10.1007/s10649-006-9042-4

Behr, M., Lesh, R., Post, T., and Silver E. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh and M. Landau (Eds.), In *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, (pp. 91-125). Academic Press.

Borgen, K. L., and Manu, S. S. (2002). What do students really understand?. *The Journal of Mathematical Behavior*, *21* (2), 151-165. https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00115-3

Brownell, W. A. (1947). The place of meaning in the teaching of arithmetic. *Elementary School Journal*, *47* (5), 256-265. https://doi.org/10.1086/462322

Coe, R., and Ruthven, K. (1994). Proof practices and constructs of advanced mathematics students. *British Educational Research Journal*, *20*, 41-53. https://doi.org/10.1080/0141192940200105

Çelik, B. (2006). *Temel matematik*. Nobel.

Düzenli-Gökalp, N., and Bulut, S. (2018). A new form of understanding maps: Multiple representations with Pirie and Kieren model of understanding. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, *26* (6), 1-21.

Düzenli-Gökalp, N., and Sharma, M. D. (2010). A study on addition and subtraction of fractions: The use of Pirie and Kieren model and hands-on activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2* (2), 5168-5171. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.840

Ellerbruch, L. W., and Payne, J. N. (1978). A teaching sequence for initial fraction concepts through the addition of unlike fractions. In M. Suydam (Eds.), In *Developing computational skills*. National Council of Teachers of Mathematics.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, *1* (2), 129-144. https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90023-2

Gülkılık, H., Uğurlu, H. H., and Yürük, N. (2015). Examining students' mathematical understanding of geometric transformations using the Pirie-Kieren model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *15* (6), 1531-1548.

Hakim, F., and Murtafiah, M. (2022, 8 December). *Undergraduate students' levels of understanding in solving mathematical proof problem: The use of Pirie-Kieren*

theory. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2575, No. 1). AIP Publishing. https://doi.org/10.1063/5.0108699

Healy, L., and Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, *31* (4), 396-428. https://doi.org/10.2307/749651

Kamii, C., and Clark, F. B. (1995). Equivalent fractions: Their difficulty and educational implications. *The Journal of Mathematical Behavior*, *14*(4), 365-378. https://doi.org/10.1016/0732-3123(95)90035-7

Kieren, T. E. (1976). On the mathematical, cognitive, and instructional foundations of rational numbers. In R. Lesh (Eds.), In *Number and measurement: Papers from a research workshop*, (pp. 101-144). ERIC/SMEAC.

Kieren, T. E. (1981). *Five faces of mathematical knowledge building*. Department of Secondary Education, University of Alberta.

Kilpatrick, J., Swafford, J. O., and Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.

Knuth, E. J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, *33* (5), 379-405. https://doi.org/10.2307/4149959

Lamon, S. J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for Research. In F. K. Lester (Eds.), In *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-667). National Council of Teachers of Mathematics.

Lamon, S. J. (2020). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and ınstructional strategies for teachers* (4. Ed.). Newgen Publishing UK.

Lawan, A. (2011, 11-15 Jully). *Growth of students'understanding of part-whole sub-construct of rational number on the layers of Pirie-Kieren theory* [Long Papers]. 17. National Congress of the Association for Mathematics Education of South Africa (AMESA) (pp. 69-80), University of the Witwatersrand, Johannesburg.

López-Martín, M. D. M., Aguayo-Arriagada, C. G., and García López, M. D. M. (2022). Preservice elementary teachers' mathematical knowledge on fractions as operator in word problems. *Mathematics*, *10* (3), 423. https://doi.org/10.3390/math10030423

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understandings of fundamental mathematics in China and the United States*. Lawrence Erlbaum.

Mack, N. K. (1995). Confounding whole-number and fraction concepts when building on informal knowledge. *Journal for research in mathematics education*, *26* (5), 422-441. https://doi.org/10.2307/749431

Martin, L. C. (2008). Folding back and the dynamical growth of mathematical understanding: Elaborating the Pirie-Kieren Theory. *The Journal of Mathematical Behavior*, *27*(1), 64-85. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2008.04.001

Martin, W. G., and Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, *20* (1), 41-51. https://doi.org/10.2307/749097

Martinie, S. L. (2007). *Middle school rational number knowledge* [Unpublished doctoral dissertation]. Kansas State University.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Basımevi.

Newton, K. J. (2008). An extensive analysis of preservice elementary teachers' knowledge of fractions. *American Educational Research Journal*, *45*(4), 1080-1110. https://doi.org/10.3102/0002831208320851

Niven, I. (1961). *Numbers: Rational and irrational*. Mathematical Association of America.

Nopa, J. R., Suryadi, D., and Hasanah, A. (2019, February). *The 9th grade students' mathematical understanding in problem solving based on Pirie-Kieren theory*. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1157, No. 4), IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042122

Peñaloza, J. A., and Vásquez, F. M. R. (2022). Understanding ratio through the Pirie-Kieren model. *Acta Scientiae*, *24* (4), 24-56. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6826

Pinto, M., and Tall, D. (1996). *Student teachers' conceptions of the rational numbers*. In Published in Proceedings of PME 20 (Vol. 4, pp. 139-146), Valencia.

Pirie, S., and T. Kieren (1991). *A dynamic theory of mathematical understanding: Some features and implications.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Pirie, S., and Kieren, T. (1994). Growth in mathematical understanding: How can we characterise it and how can we represent it?. *Educational Studies in Mathematics*, *26* (2/3), 165-190. https://doi.org/10.1007/BF01273662

Pouta, M., Lehtinen, E., and Palonen, T. (2021). Student teachers' and experienced teachers' professional vision of students' understanding of the rational number concept. *Educational Psychology Review*, *33*, 109-128. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y

Reys, R. E., Reys, B. J., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B., and Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan and the United States. *School Science and Mathematics*, *99*(2), 61-70. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17449.x

Schoenfeld, A. H. (2013). Reflections on problem solving theory and practice. *The Mathematics Enthusiast*, *10*(1), 9-34. https://doi.org/10.54870/1551-3440.1258

Simon, M. A. (2002). Focusing on key developmental understandings in mathematics. *Learning*, *24*, 990.

Simon, M. A. (2006). Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals. *Mathematical Thinking & Learning*, *8* (4), 359-371. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0804_1

Stafylidou, S., and Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and Instruction*, *14* (5), 503-518. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.015

Star, J. R., and Stylianides, G. J. (2013). Procedural and conceptual knowledge: Exploring the gap between knowledge type and knowledge quality. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *13*(2), 169-181. https://doi.org/10.1080/14926156.2013.784828

Syafiqoh, N., Amin, S. M., and Siswono, T. Y. E. (2018, November). *Analysis of student's understanding of exponential concept: a perspective of Pirie-Kieren theory* [Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1108, No. 1, p. 012022)]. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1108/1/012022

Şengül, S., and Argat, A. (2015). The analysis of understanding factorial concept processes of 7th grade students who have low academic achievements with Pirie Kieren theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 1263-1270. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.398

Şengül, S., and Göktepe Yıldız, S. (2016). An examination of the domain of multivariable functions using the Pirie-Kieren model. *Universal Journal of Educational Research*, *4* (7), 1533-1544. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040706

Şengül, S., Kaba, Y., and Argat, A. (2016, 13-15 July). *The analyis of understanding factorial concept processes of 7th grade students who have high academic achievements with Pirie-Kieren theory* [Tam metin bildiri]. International Conference on New Horizons in Education (INTE 2016) (pp. 730-737).

Towers, J. M. (1998). *Teachers' interventions and the growth of students' mathematical understanding* [Unpublished PhD thesis]. The University of British Columbia.

Trance, N. J. C. (2017). Evaluating preservice teacher cognition over student mathematics misconception. *The Science and Technology Research Journal*, *12* (1), 97-108.

Valcarce, M. C., Martín, M. L. D., Astudillo, M. T. G., and Pérez, M. C. M. (2013). Comprensión del concepto de serie numérica a través del modelo de Pirie y Kieren. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, *31* (3), 135-154. https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n3.963

Vula, E., and Kingji-Kastrati, J. (2018). Pre-service teacher procedural and conceptual knowledge of fractions. In G. J. Stylianides and K. Hino (Eds.), In *Research advances in the mathematical education of pre-service elementary teachers*, (pp. 111-123). Springer.

Warner, L. B. (2008). How do students' behaviors relate to the growth of their mathematical ideas?. *The Journal of Mathematical Behavior*, *27* (3), 206-227. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2008.07.002

Wearne, D., and Hiebert, J. (1988). Constructing and using meaning for mathematical symbols: The case of decimal fractions. In J. Hiebert and M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades*, (pp. 220-235). NCTM, and Lawrence Erlbaum Associates.

Yao, X. (2020). Characterizing learners' growth of geometric understanding in dynamic geometry environments: A perspective of the Pirie–Kieren theory. *Digital Experiences in Mathematics Education*, *6*, 293-319. https://doi.org/10.1007/s40751-020-00069-1

Yetim, S., ve Alkan, R. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar ve bu sayıların sayı doğrusundaki gösterimleri konusundaki yaygın yanlışları ve kavram yanılgıları. *Fen Bilimleri Dergisi*, *11*, 87-109.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5. Ed.). Sage.

Ekler

Ek 1.

Rasyonel Sayılar Kavram Testi (RSKT)

1) Kesir nedir, Rasyonel Sayı nedir? Tanımlayınız. Tanımlarınıza uygun örnek veriniz. Aralarında fark var mıdır? Varsa nelerdir açıklayınız.

2) Aşağıdaki boşlukları doldurunuz ve modelleyerek gösteriniz.

i) Payları eşit olan basit kesirler karşılaştırıldığında paydası en büyük olan kesir en küçüktür. Çünkü..

ii) Paydaları eşit olan basit kesirler karşılaştırıldığında payı en büyük olan kesir en büyüktür. Çünkü..

3) $a, b \in \mathbb{Z}^+$ ve $b \neq 0$ olmak üzere;

i) $\frac{a}{b}$ ifadesi sizce ne ifade etmektedir? Bu ifadeyi matematiksel olarak hangi kavramlarla ilişkilendirebilirsiniz, ilişkilendirdiğiniz yapıları modelleyerek açıklayınız.

ii) $\frac{a}{b}$ ifadesini ortaokul matematik derslerinde hangi konularla ilişkilendirerek kullanma gereksinimi duyarsınız, nedenlerini modelleyerek açıklayınız.

4) $a, b, c, d \in \mathbb{Z}^+ b, d \neq 0$;

i) $a<b$, $c<d$ ve $\frac{a}{b}<\frac{c}{d}$ olmak üzere $\frac{a+c}{b+d}$ ifadesini $\frac{a}{b}$ ve $\frac{c}{d}$ büyüklükleri ile nedenlerini açıklayarak karşılaştırınız.

ii) $a>b$, $c>d$ ve $\frac{a}{b}<\frac{c}{d}$ olmak üzere $\frac{a+c}{b+d}$ ifadesini $\frac{a}{b}$ ve $\frac{c}{d}$ büyüklükleri ile nedenlerini açıklayarak karşılaştırınız.

Ek 2.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Verileri

1. Bu çalışmada nerelerde zorlandınız, zorlanma nedenleriniz ile açıklayınız.

(Cemre (C) ve Araştırmacı (A) arasında geçen görüşme):

1 C: *Konular bildiğim ve ifade edebildiğim konulardı ama dördüncü soruda zorlandım. a'ya, b'ye, c'ye ve d'ye değer vererek ifade etmeye çalıştım ama matematiksel olarak nedenini ifade edemedim.*

2 A: *Peki dördüncü soruda zorlanma sebebin nedir?*

3 C: *Sanırım bu tarz sorulara çok fazla alışkın olmadığım, aşina olmadığım için olabilir. Pek tahminde bulunamadım o yüzden sonuca örnek vererek ulaşmaya çalıştım.*

4 A: *Anladım. Bu tarz bir soruyu ilk kez gördüğünü söylüyorsun.*

5 C: *Ortaokulda görmesem de lisede benzer bir soruyla karşılaşmışımdır ama nasıl bir yol izleyeceğimi bilemedim. Örnek verdim.*

6 A: *Örnek verebiliyorsun ama a'lı, b'li ifade edemediğini söylüyorsun, öyle mi?*

7 C: *Evet matematiksel olarak genelleyemiyorum.*

8 A: *Anladım. Genelleme yapamadığını düşünüyorsun.*

(Berk (B) ve A arasında geçen görüşme):

9 B: *Birinci soru beni zorladı. Hem kendim hem öğrenci açısından düşünecek olursam kesirin ve rasyonel sayının ne olduğunun bilinmesi gerekiyor. Hafızamdan bilgileri geri çekmeye çalıştım.*

10 A: *Kesir ve rasyonel sayıların tanımlarını yapmakta zorlandığını mı ifade ediyorsun?*

11 B: *Evet. Bir de dördüncü soruda b ve d aynı sayılar olabilir mi diye düşündüm. Eğer aynı olmazsa* $a<b,\ c<d \Rightarrow \frac{a+c}{b+d}$ *basit kesir olur. Sadece buraya ulaşabiliyorum. Bunun dışında sadece örnekle açıklayabiliyorum.*

12 A: *Anladım. Genelleme yapmakta zorlandığını ifade ediyorsun.*

(Emel (E) ve A arasında geçen görüşme):

13 E: *Dördüncü soruda zorlandım. İnsan arada ilişki kurmakta zorlanıyor, belki de yanlış kurdum. Belki farklı bir bakış açısından baktım. Sayı şeklinde verilmediği a'lı, b'li verildiği için bu şekildeki üç niceliği kıyaslamak biraz zorladı beni.*

14 A: *Sayı olsaydı zorlanmazdım diyorsun, genelleme yapmak mı zordu?*

15 E: *Evet sayı olmadığı için zorlandım, genelleme yapmak zor.*

2. Zorlandığınız soruyu çözmenizde hangi kritik nokta fayda sağladı?

16 C: *"Sadece sorunun çözümüne odaklandım. Zaten örnek sorular verip gittiğim için verileri (sorudaki verilerden bahsediyor) kullandım. Mesela* $a<b$ *diyor. Bunları kullanmak çözmemi sağladı. Bu durumları sağlayan kesirler kullandım. Kısacası sorudaki verileri kullandım."*

17 B: *"Geçmiş bilgilerimi geri getirdim."*

18 E: *"Pozitif sayı olması benim için avantajdı. Negatif sayı olsa hiç çözemezdim.* $\frac{a+c}{b+d}<1$*'i bulduktan sonra basit kesir olduğunu yani, diğer soruda da bileşik kesir olduğunu bulduktan sonra kolaydı. Ancak bu noktadan sonra yaptıklarımdan emin değilim."*

3. Bu çalışmanın kolay yönleri nelerdi, nedenleriniz ile açıklayınız.

19 C: *"İkinci soru çok kolaydı. İlkokuldan beri alışageldiğimiz bir durum ve açıklamasını da hep modellediğimiz için kolaydı."*

20 B: *"Bana kolay gelen soru ikinci soru oldu. Günlük hayattan örneklerle açıklanabildiği için kolay geldi."*

21 E: *"Üçüncü sorunun ikinci şıkkı (ii) ve ikinci soru kolaydı. İlkokuldan beri görüyoruz. Ama mantığını bu yıl "Sayıların Öğretimi" dersinde kavradım, yoksa ezberdi benim için. Bu dönem aldığım "Geometri ve Ölçme Öğretimi" dersi de bu sorularda yardımcı oldu bana."*

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (165-182)

II. Meşrutiyet Döneminde Mesleki Okullara Örnek Evkaf Mektebi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Ali DURAN[1], Miyase KOYUNCU KAYA[2]

1 Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, mehmetaliduran66@gmail.com, ORCID 0000-0003-0131-8099.

2 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, miyasekoyuncukaya@gmail.com, ORCID 0000-0002-6438-8177.

Gönderilme Tarihi: 15.10.2022 Kabul Tarihi: 20.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1205338

Atıf: "Duran, M. A., ve Koyuncu Kaya, M. (2024). II. Meşrutiyet döneminde mesleki okullara örnek evkaf mektebi. *Millî Eğitim, 53* (241), 165-182. DOI: 10.37669/milliegitim.1205338"

Öz

II. Meşrutiyet'in ilanı, Türk siyasî, sosyal ve kültürel hayatının en önemli olaylarından biridir. Bu tarihten sonra toplum ve devletin hayatı farklı bir yönde ilerlemiş ve modernleşme yolunda önemli adımlar atılmıştır. Bir yandan siyasi alanda değişimler yaşanırken, diğer yandan basın, ordu, eğitim, sağlık ve iletişim mekanizmalarında köklü değişimler başlamıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde, eğitim konusunda bir dizi değişiklik yapılmıştır; bir yandan mevcut okullar ıslah edilerek sayıları artırılırken, diğer taraftan devletin memur ve nitelikli personel ihtiyacını karşılamak amacıyla pek çok meslekî ve teknik eğitim okulu açılmıştır. Bu bağlamda Evkaf işlerini düzene sokmak ve iyileştirmek için mevcutta çalışan memur ve kâtiplerin yanı sıra dışarıdan talep edecekler arasından vakıf işlerine vâkıf ve vakfın hukukunu koruyacak nitelikli memurlar yetiştirmek için "Evkaf Mektebi" açılmıştır. Vakıf hukuku, evkafın işleyişi, arazi kanunu, hukuk ve kanun bilgisi, iktisat bilgisi, genel muhasebe, hesap ve kitabet dersleri verilmiş olan bu okulda kuruluş amacına uygun olarak evkaf için memurlar eğitilmiştir. Ancak 1912 yılı ortalarına doğru, Balkan Savaşı'nın çıkması nedeniyle öğrencilerin çoğunun savaşa katılması mektebin kapatılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu mektebin eğitim sürecinin kısa olmasından dolayı yeterli yetişmiş kişi sayısına ulaşılamamıştır. 1913 yılında mektep tekrar açılsa da 1914'te Birinci Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla birlikte mektep bir daha açılmamak üzere kapatılmıştır. Bu çalışmada II. Meşrutiyet döneminde açılmış olan Evkaf Mektebi'nin kuruluş aşaması, eğitim süreci, işleyişi ve kapatılma sebebi alan yazın tarama yöntemi kullanılarak ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *II. Meşrutiyet, eğitim, mesleki ve teknik eğitim, Evkaf Mektebi*

An Example of Vocational Schools in Second Constitutional Era: Evkaf School

Abstract

The declaration of the Second Constitutional Era was one of the most important events in Turkish political, social, and cultural history. After this date, society and the state undertook significant modernization efforts. The press, army, education, health, and communication systems all underwent a considerable transition at the same time as political developments. While the existing schools were improved and their numbers were increased, on the other hand, many vocational and technical education schools were opened in order to meet the civil servant and qualified personnel needs of the state. In this context, "Evkaf Mektebi" was established in order to organize and enhance the activities of the foundation by training qualified civil officials who would defend the foundation and its laws, both among the current public servants and clerks and those who would demand it from the outside. In this school, where foundation law, the operation of foundations, Land Law, economics, accounting, and epigraphs were taught, officers were prepared for foundations in accordance with the aim of its establishment. When the Balkan War broke out in the middle of 1912, the majority of the pupils enlisted, forcing the closure of the institution. Nevertheless, due to the brief lifespan of this school, the requisite number of trained individuals could not be obtained. The school was forced to close in 1914 when the First World War started, never to restart, after having been reopened in 1913. By applying the literature review approach, the foundational stage, educational process, and reasons for the closure of the Evkaf School-opened during the Second Constitutional Erawere -clarified in this study.

Keywords: *Evkaf School, vocational and technical education, second constitutional era*

Giriş

Toplumlarda eğitim sistemi, o toplumun kültür, değer, ideoloji, bilgi ve beceri gibi toplumsal formasyonlarının yeniden oluşturulmasında, üretilmesinde en temel mekanizmalar olmuştur. Bu tanımlamalar, yalnızca ifade edilen alanlarla sınırlı kalmamış, aileden işyerlerine, meslek örgütlerine kadar uzanan kurumlar zinciri içerisinde birbirini tamamlayarak devam etmiştir. Toplumlarda meydana gelen yapısal dönüşümler, o toplumun eğitim sisteminde yeniden bu yapılanmalar çerçevesine uygun bir dönüşüme neden olmuştur (Tekeli, 1985, 456).

19. yüzyıl Türkiye'nin Batılılaşma sürecinin hızlandığı, Batı'da da Fransız ihtilali sonrası sarsıntıların devam ettiği, feodal kurumların tasfiye edildiği bir dönem olmuştur. Fransız ihtilali sonrası güç kazanmış olan ulusçuluk akımının etkileri çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'ni de etkilemiştir. Teknik ve askeri gelişmelere

ayak uyduramayan devlet, emperyalist emeller karşısında varlığını sürdürebilme anlamında ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu çerçevede Osmanlı Devleti bir yandan Batılı anlamda yenilikler yaparken, diğer taraftan da merkeziyetçi bir yönetim kurma yoluna gitmiştir. Merkeziyetçi eğilim vakıflar konusunda da kendisini göstermiş ve bir nezaret kurulması zaruri hale gelmiştir (Hatemi, 1985, 1668). Nezaretin kurulma sebepleri arasında, çok dağınık bir vaziyette olan vakıf yönetiminin tek elde toplanması, vakıflarda baş gösteren yolsuzlukların ortadan kaldırılması, devlet yapısını Batılı tarzda merkezî bir anlayışla yeniden düzenleme gereği ve devletin diğer sektörlerinin de vakıfların potansiyelinden faydalanma fikri etkili olmuştur (Öztürk, 1995, 522). Yine nezarette gereğinden fazla veya doğrudan doğruya gereksiz kadroların ihdas edilmesi ve vakıf gelirlerinin düşüncesizce harcanması (Hatemi, 1985, 1668) vakıf sektöründe yaşanan dağınıklık ve keyfiliğe son vermek, vakıfların yönetimini toplum ve kurum lehine ıslah etmek, nezaret bünyesinde teşkil edilecek Evkaf Hazinesi kanalıyla vakıflar arası kaynak aktarımını gerçekleştirerek geliri giderini karşılamayan vakıflara destek sağlamak gibi düşünceler ön plana çıkmıştır (Öztürk, 1995a, 522). Vakıflar idaresini merkezileştirmek amacıyla II. Mahmut tarafından 1826'da Evkaf-ı Hümâyun Nezareti kurulmuştur. (Köprülü, 2005, 325; Öztürk, 1995a, 522).

Evkaf-ı Hümâyun Nezareti'nin teşkilâtı kuruluşundan itibaren dinamik bir yapıya sahip olmuştur. İhtiyaç duyulan her an yeni daireler kurulmuş veya mevcut dairelerde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Nezaretin teşkilât yapısında en büyük gelişmeler, 1254'te (1838) Evkaf nâzırlarının vekiller heyetine dâhil olması, 1255'te (1839) Tanzimat'ın ilânı, 1297 (1880) ve 1330 (1911) tarihli teşkilât nizamnâmeleriyle sağlanmıştır (Öztürk, 1995b, 153). Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyılın ilk yarısında ilan etmiş olduğu Gülhane Hatt-ı Hümayununun (1839) getirmiş olduğu ilkeler arasında eğitim, dil ve edebiyat ile ilgili herhangi bir ilke olmamıştır. Ancak, bu belgede işaret edilen ilkeler olsun, bunlar üzerinde ırk ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin kurulmuş olan düzen olsun, yeni bir yaşam fikri ve yeni bir toplum düzeni anlamı taşımaktadır. Bu bağlamda Osmanlı toplumunu bu düşünce ve düzene ulaştıracak olan araç, eğitim olmuştur. II. Mahmut döneminde eğitim alanında başlamış olan modernleşme Tanzimat devrinde (1839-1876) de devam etmiştir. Bu çerçevede genel eğitim, teknik ve mesleki eğitime yönelik yeni okullar kurulmuştur (Karal, 1985, 314).

II. Mahmut döneminde başlamış olan modernleşme II. Abdülhamid döneminde de sürdürülmüştür. Bu bağlamda II. Abdülhamid'in 33 yıllık saltanatı (1876-1908) boyunca Osmanlı coğrafyasında bir eğitim seferberliği yaşanmıştır. Meslek okulları bağlamında akla gelebilecek her alanda okul açılması öngörülmüştür. Örneğin,1889'da Selanik'te Ziraat Ameliyat (Uygulama) Mektebi, 1892'de Bursa'da Numune Çiftliği ve 1902'de Ankara'da Çoban Mektebi, İzmir'de Bağcılık Aşı ve Ameliyat, Selanik'te

Polis mektepleri bunlar arasındadır (Sakaoğlu, 2003, 97). Yine II. Abdülhamid dönemi vezirlerinden Said Paşa tarafından sunulmuş olan iki ayrı rapor da dönemin eğitim faaliyetlerinde önemli rol oynamıştır. Said Paşa, 1881'de hazırladığı eğitim programıyla yüksek, teknik, meslek ve genel öğretimin düzenlenmesini, küçük sanat okulları vasıtasıyla köylere kadar iş eğitimi götürülmesini hedeflemiştir. Bu öneriler sonrası II. Abdülhamid rüştiye ve lise dengi idadi mektepleri açtırmıştır. Bu dönemde Hukuk Mektebi (1879) ve yine aynı yıl açılan Eczacılık Mektebi alanında birçok mezun vermiştir (Sakaoğlu, 2003, 98-99).

Meslek ve teknik eğitim okulları devletin birçok alanı için kalifiye bireylerin yetişmesini hedeflemiştir. Bu bağlamda 1882 yılında Sanayi-i Nefise (Güzel Sanatlar) Mektebi, 1883'te özellikle dışişlerinde çalışanlara yabancı dil öğretmek için Lisan Mektebi, 1884'te ticaretle ilgili bireyler yetiştirmek için Ticaret Mektebi, 1892'de sağlık alanında Çiçek aşısı yapabilen, sağlık memurları yetiştirmek için Aşı Memurları Mektebi gibi okullarla II. Abdülhamid döneminde mesleki ve teknik okulların çeşitliliği artmıştır (Akyüz, 2009, 238-239).

Meclisli siyasal düzene dönüş için Anayasanın tekrar yürürlüğe konulduğu 23 Temmuz 1908 tarihinde II. Meşrutiyet Dönemi başlamıştır. Bu dönemde eğitim üzerine tartışılan konular arasında politik akımlar (Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık), milli ve kültürel eğitim, seçkinler eğitimi-kitle eğitimi, Anglo-Sakson eğitimi, iş, köy ve çevre eğitimi, beden eğitimi gibi konular ön plana çıkmıştır (Akyüz, 2009, 265). II. Meşrutiyet'in başlamasıyla birlikte eğitim konusunda neler yapılacağı da önemli bir mesele olmuştur. Ancak bu döneme yönetimsel olarak damgasını vuracak olan İttihat ve Terakki idaresinin öncelikli meselesi yönetimsel anlamda gücü eline almak olmuştur. İstanbul'da 31 Mart Vakıası (13 Nisan 1909) olarak adlandırılacak olayla yönetimsel anlamda ülke genelinde gücünü artırmıştır. Bu bağlamda Eğitim Teşkilatının durumu ile daha fazla ilgilenmeye başlamış ve yapılacakları ilan ederek kamuoyu ile paylaşmıştır. Bu bağlamda 31 Kasım 1910 tarihinde Selanik'te toplanan ve 13 gün sürecek olan İttihat ve Terakki Kongresi sonucu yayınlanmış olan beyannamenin 5. Maddesinde eğitim konusuna şu şekilde yer verilmiştir; "Cemiyet sahip olduğu tüm imkânları ile ilmi birikimiyle, yararlı eserleri, siyasi ve sosyal teşebbüsleriyle kamuoyuna gereken hizmeti sunmaya görevlidir". Cemiyet, himayesinde bulunan okullarının tamamının adının "İttihat ve Terakki Okulları" olmasını, eğitim-öğretim programlarının düzeltilmesini İttihat ve Terakki'nin Genel Merkezi'ne devretmiştir. Bu zamana kadar açılmış okullarla bundan sonra açılacak okulların geleceğini güvence altına almak için "Maarif Onluğu" adı altında bir yardım sandığı kurulmasına karar vermiştir. Ancak İttihat ve Terakki'nin Eğitim-Öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde yönelmesi dönemin Eğitim Bakanı Emrullah Efendi (13 Kanunusani 1910) ile başlamıştır (Kansu, 2006, 141-143).

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte eğitime dair sorunlar siyasal gündemde de ön planda tartışılan konulardan olmuştur. Eğitimle ilgili tartışmalar, Yüksek Okullar ve Meslek Okullarının açılması ve çeşitlenmesi sonucunu doğurmuştur. II. Meşrutiyet Döneminde de meslek okulları ve memur mekteplerinin açılmasına devam edilmiştir. (Tekeli, 1985, 473-474; Tekeli ve İlkin, 1999, 92). Bunlar; gümrüklerde uygulanmaya çalışılan yeni düzenlemeler için 1909'da kurulan "Rüsumat Mektupları Mektebi", Selanik'teki Polis Mektebi'nin kapanmasından sonra 1909'da İstanbul'da açılan "Polis Mektebi (Engin,1942,1245-1247), İstanbul Şehremanetinin kimsesiz çocuklar için 1910'da kurduğu "Mızıka Mektebi", maliye memurları yetiştirmek üzere 1910'da açılan "Maliye Memurları Mektebi", II. Meşrutiyet'in Evkaf İdaresi'ni yeniden düzenleme çabasının bir parçası olan ve 1911'de eğitime başlayan "Evkaf (Memurları) Mektebi", aynı yıl eğitime açılan ve kısa bir süre sonra kapanan "Belediye Memurları Mektebi" (Tekeli ve İlkin, 1999, 92), 1911'de Sultani ve İdadi eğitimi üzerine iki yıl eğitim vermeye başlamış olan "Kadastro Memurları Mektebi" (1912'de Devlet Şûrası kararıyla "Kadastro Mektebi Âlisi" unvanını almıştır), 1912'de kurulan "Küçük Sıhhiye Memurları Mektebi ile savaş içinde yönetimi Osmanlılara geçen demiryollarının işletilmesinin gerektirdiği personeli yetiştirmek için 1915'te kurulan "Şimendifer Memurları Mektebi olarak sayılabilir (Tekeli ve İlkin, 1999, 92; Tekeli, 1985, 473-474). Bu gibi okulların çoğunluğunun amacı orta kademe bürokrasiyi yeniden üretmeye dönük olmuştur (Tekeli, 2011, 51). II. Meşrutiyetle birlikte Evkaf-ı Hümayun Nezareti'nin merkez ve taşra teşkilat yapısında genişleme ve kalemlerde çeşitlenme yetişmiş kalifiye eleman ihtiyacını ciddi bir sorun haline dönüştürmüştür. Bu çerçevede, dönemin idarecileri çözümü Evkaf Mektebi'ni açmakta bulmuştur.

Türk eğitim tarihi üzerine çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar içerisinde mesleki ve teknik okullar konusu da yer almıştır. Bu konuda Ergün, M. (1996)*, İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908 – 1914)*, Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*, Ergin, O. (1942). *Türkiye Maarif Tarihi*, Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773 – 1923)*, Kansu, N. A. (2006). *Türkiye Eğitim Tarihi* ve Tekeli, İ. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim sistemindeki değişimler* gibi çalışmalar Türk eğitim tarihi üzerine yapılmış çalışmalardan bazılarıdır. II. Meşrutiyet Dönemi eğitim tarihi üzerine yapılan çalışmalar, bilhassa mesleki ve teknik eğitim konusunda tek başlıkta konunun ele alındığı çalışmalar kısıtlıdır. Evkaf mektebiyle ilgili ise belirtilmiş olan çalışmalar ve benzeri diğer çalışmalar içerisinde ya kısa bir başlık altında ya da birkaç cümle ile ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alan yazın taramasında, mesleki teknik okulları tarihsel süreç açısından tek başlık altında ayrıntılı olarak ele alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Yine de bu çalışmalar arasında, Evkaf mektebinin ta-

rihsel sürecini tek başlıkta ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmayı alanda yapılmış diğer çalışmalardan farklı kılan alanında dönemin meslek okullarından Evkaf Mektebini odak noktasına koyarak tek başlık altında incelemesidir. Bu bağlamda Evkaf Mektepleri ile ilgili bilgilerin tarihsel süreçlerinin dikkate alınarak tek başlık altında incelenmesi alan açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın dönemin arşiv belgeleri ve telif eserler ışığında farklı yönleriyle incelenmesi dönemi araştıracak diğer araştırmacılar için kaynak teşkil etmesi ve alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

İlgili arka plan dikkate alındığında, bu araştırma ile Evkaf Mektebinin açılış ve kapanışıyla ilgili bilgilerin ilgili dönemin tarihsel süreçleri dikkate alarak bir bütün halinde sunulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt başlıklar dikkate alınarak ilgili alan yazın ayrıntılı bir biçimde ortaya konulacaktır. Buna göre, araştırma soruları şöyledir:

İlgili dönemin tarihsel arka planı dikkate alındığında:

1. Evkaf Mektebi ile ilgili dönemin önde gelen isimlerinin tutumu, siyasi atmosfer, eğitim kurumlarının durumu özelinde mektebin açılış gerekçeleri nelerdir?

2. Evkaf Mektebinin meslek okulları açısından nasıl bir işleyişe sahiptir?

3. Dönemin koşulları dikkate alındığında, Evkaf Mektebinin hangi gerekçelerle kapandığı söylenebilir?

Belirtilen araştırma soruları kapsamında, mevcut çalışma Evkaf Mektebinin açılış süreci, Evkaf Mektebinin kuruluşu ve programı ve sonuç kısmından oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde Evkaf Mektebi öncesi açılan eğitim kurumları ve mesleki ve teknik okulların arka planına ele alınmıştır. Devamında ise eğitim teşkilatının durumu ve mesleki ve teknik okulların açılışına yer verilmiştir. Yöntem kısmında ise çalışmanın hangi kapsamda ele alınmış olduğuna işaret edilmiştir. Evkaf Mektebinin açılış süreci başlığı altında bu mektebin açılmasının gerekçeleri ve bu süreçte yaşanan tartışmalar ele alınmıştır. Evkaf Mektebine giden süreçte hangi konuların gündeme geldiği, dönemin isimlerinin evkaf mektebine yönelik söylemleri ve mektebin açılma gerekçelerine yer verilmiştir. Evkaf Mektebinin kuruluş ve programı kısmında ise bu mektebin kuruluşunda ön ayak olan isimler, mektebin kuruluş tarihi, Evkaf Mektebinin açılmasının temel amacı, mektebin işleyişine yönelik kanun maddeleri ve bu mektepte kimlerin eğitim aldığına yer verilmiştir.

Yöntem

Evkaf Mektebi üzerine yapılmış olan bu çalışma, döneminde açılmış olan meslek ve teknik okulların açılış yükümlülükleri, işleyişi ve açılma gerekçelerinin ortaya ko-

nulmasını amaçlanmıştır. Yine bu çalışma, çalışmanın ele alındığı dönem ve sonrasında açılan mesleki ve teknik okullarının işleyişine örnek teşkil edip etmediğinin görülmesi açısından araştırmacılara ve alana katkı sağlaması öngörülmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle incelenecek kaynaklar seçilirken, II. Meşrutiyet dönemine ait arşiv belgeleri, süreli yayınlar, zabıt cerideleri, meclis tutanakları, telif ve tetkik eserlerden yararlanılmıştır. Çalışmada etik kurallara uygun hareket edilmiştir ancak doküman analizi yöntemi kullanıldığından dolayı etik kurul iznine ihtiyaç yoktur.

Evkaf Mektebinin Açılış Süreci

II. Meşrutiyet ile başlayan gelişmelerden Evkaf Nezareti de etkilenmiştir. 1908 inkılabı sonrasında Osmanlı Devleti'nin idari mekanizmasının her parçasında hareketlenmeler olurken, yeniliklere de başvurulmuştur. Yapılan yenilikler ve değişikliklerin hepsinden ziyade Osmanlı Devleti'nin en bozulmuş müesseselerinden biri olan Evkaf Nezareti de ön plana çıkmaktadır. Bu durum Evkaf Nezaretiyle ilgili yenilikleri ve değişiklikleri zorunlu hale getirmiştir (Ergin, 1942, 1263).

II. Meşrutiyet'in akabinde Evkaf Nezareti'nde bir takım iyileştirme ve yenilik faaliyetleri hız kazanmıştır. Evkaf Nezareti, Hayri Efendi'nin uhdesinde iken hukukçu ve idareci kimliğe haiz Münir Efendi (Ergin, 1942, 1264) (Münir Çağıl), müsteşarlık vazifesini üstlenmiştir. Münir Efendi hem nazır hem de müsteşar tarafından vakıf eğitim kurumlarının ve personelinin eğitimine hassaten özen göstermiş ve geliştirmek için çaba harcamıştır. Hayri Efendi ve Münir Efendi'nin ekipleriyle birlikte üzerinde durdukları hususlardan biri de değişen/yenileşen/intizam verilen vakıf meseleleri ve müessesenin nizamını işler hale getirecek eğitimli personelin yetiştirilmesi meselesi olmuştur. Evkaf Nezareti yapısal ve hukuki olarak değişime uğrarken bu nizamı işletecek personelin konudan uzak olması ve yeni düzene hızlıca uyum sağlayıp alanlarında mütehassıs olmaları zaruret haline gelmiştir. Ayrıca kâğıt üzerindeki değişim ve yenileşmeyi uygulamaya aktaracak ve nezaretin işleyişini sağlayacak insan kaynağına ihtiyaç da hâsıl olmuştur. Bu bağlamda Evkaf bürokratlarının önlerine aldıkları en önemli proje, nezaret mensuplarının donanımlarını artırmak amacıyla bir Evkaf Mektebi'nin açılması konusu olmuştur (Tural, 2008, 217). Ancak Evkaf Nezaretinin eski usulüne hâkim düşük ücretli memurların varlığı, yine sil baştan yeni mezun eğitimli personel istihdamının hem devlete getireceği maddi külfet hem de evkaf memuriyetinin düşük maaşı sebebiyle nezaret memuriyetine talebin az olması nezaretteki sorunlara çözüm ol(a)mamıştır. Bu duruma çözüm olarak dönemin idarecileri için en hızlı ve etkili yol eldeki insan kaynağını yeni duruma uyarlanacak bir yöntem bulmak olmuş ve nihayetinde "Evkaf Mektebi" açmaya karar vermişlerdir. Ancak Evkaf memurluğuna talep yeteri kadar olmamıştır. Çünkü söz konusu memurların hem maaşları

hem de terfi usulleri adliye ve mülkiye memurlarıyla kıyas edilemeyecek derecede farklı olması ve dolayısıyla yüksekokullardan mezun olanlar yani daha kalifiye elemanlar evkaf memuriyetini tercih etmemiştir (BOA, Y.E.E. 112-11, H. 06.04.1327).

Evkaf memurlarının bilgi ve becerilerini artırma ve Evkaf Nezareti insan kaynağını güçlendirme fikri ilk olarak Evkaf Nezareti'ni yeniden yapılandırmak vazifesiyle 1909'da nazırlık görevine getirilmiş ve bir dizi yeniliğin de öncüsü olan Halil Hammade Paşa'nın planları arasında da yer almıştır. Evkaf Mektebinin kurulması için bir komisyon teşkil edilmiştir. Kararın komisyonca düzenlenen son şekli Meclis-i Mebusan'a taşınmıştır (Tanin, 3. Sene sayı 924, 28 RA 1329/17 Mart 1327/30 Mart 1911, 2). Bu kapsamda Meclis-i Mebusan'da konu bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Tokat mebusu İsmail Paşa, Suriye Mebusu Şefik el Müeyyid Bey, Mekteb-i Hukuk'ta zaten evkafa dair dersler olduğu gerekçesiyle Evkaf Mektebine lüzum olmadığı değerlendirmesini yapmıştır. Ancak Ancak Selçuklu ve Osmanlı hâkimiyeti dönemlerinde Kengırı ve Kângırı şekillerinde adlandırılan Çankırı (Şahin,1993, 216) mebusu Mehmed Tevfik Efendi, Hukuk Mektebi mezunlarının evkafta memuriyete gitmeyeceğini "Mekteb-i Hukuktan çıkan, 300 kuruşa hizmet etmez." (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911a, 154) ifadesiyle Evkaf Mektebinin gerekliliği ve hakkındaki olumlu görüşünü ortaya koyarken, diğer yandan evkaf işlerinin ehemmiyetinin yanı sıra memurlarının yetersizliğine işaret etmiştir. Evkaf Nezaretinin evrak kalemlerinde bazı tezkirelerde başka bir dairede yer bulunamayan memurların evkafa yönlendirilmiş olduğuna ve evkaf işlerinin ehline teslim edilmediğine dikkat çekmiştir. Yine Mehmet Tevfik Efendi de kanunun lehinde görüş bildirmiştir; ona göre mekteb-i aliyeden mezunlar dahi evkafa mahsus tedris yapmadığı sürece evkaf memuriyetini hakkıyla yerine getiremeyeceklerdir. Mehmed Tevfik Efendi bu ihtiyacın bir mekteple değil de Mekteb-i Kuzatta (Muallimhâne-i Nüvvâb olarak adlandırılan kurum, 1884 yılında Mekteb-i Nüvvâb, 1909 yılında Mekteb-i Kuzât ve 1913 yılından itibaren ise Medresetü'l Kuzât olarak adlandırılmıştır) (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911b, 516; Akiba, 2018, s.230-232; Yurdakul, 2019, 240-241) bir sınıf açılarak çözülmesini teklif etmiştir. Konya mebusu Mehmed Vehbi Efendi ise mektep açılmasına muhalif bir tavır sergilemiştir. Gerekçe olarak da devletin umumi mektebi varken nezaretler çatısı altında mektep açılırsa umumi mektep mezunlarının istihdamı sorununun ortaya çıkacağını ileri sürmüştür (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911b, 516).

Evkaf Nazırı, evkafa istihdam edilebilecek personelin üç mektep (Mekteb-i Kuzât, Mekteb-i Hukuk, Mekteb-i Mülkiye) mezunları arasından olabileceğini ancak onların da evkaf memuru maaşına razı olmayacağını Adliye nezaretinin bir kazadaki reisinin 1200 kuruş aldığını, Evkaf Nezaretinin liva merkezlerindeki bir memurunun maaşının ise 750 kuruş olduğuna atıfla maaş karşılaştırması yaparak dile getirmiştir.

Evkaf Nazırı, yine bu mektep mezunlarından istifade etmek için Evkaf bütçesinin artırılması ve memur maaşlarında iyileştirme yapılmasıyla mümkün olacağı belirtilmiştir. Nazıra göre günün şartları Evkaf Mektebi'nin açılmasını elzem kılmaktadır. Nazır, muamelatı en karışık ve bozulan dairenin Evkaf Nezareti olduğunun herkesçe bilindiğini, bunun sebebinin ise muamelatın karışıklığından ziyade memurların vakfiye ve evkaf muamelatına vâkıf olmamalarından kaynaklandığını dile getirirken, evkafın işleyişindeki aksaklığı şu şekilde dile getirmiştir: "Memur, eline bir kâğıdı alıyor, bunu nasıl neticelendireceğini kestiremiyor. Eshâb-ı mesâlihe yarın gel, öbür gün gel diyor. Yine işe bir netice veremiyor, başka bir gün gel diyor, üç gün sonra gel diyor. Onun mafevkinde bulunan masa memuru da işi kestiremiyor. Onun için muameleler bütün bütün müşevveş oluyor." (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911b, 516)

Diğer yandan Konya mebusu Zeynelâbidin Efendi, mektebin idadi mezunlarına mahsustur ibaresine itiraz ederken, İdadi mezunlarından ziyade Evkaf Nezareti için lüzumlu malumata haiz kimselerin imtihanla seçilmesi taraftarı olduğunu belirterek imtihan yapılmasını teklif etmiştir. Sınavlar, Evkaf Nezaretince düzenlenecektir. "Bi'l-imtihan" kaydı Nazır tarafından da kabul edilip kayıtlara girmiştir (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911b, 517). Kalemlerin gündelik işlerini aksatmayacak şekilde 30 kişi evkaf memurları arasından, 10 kişi de dışarıdan olmak üzere 40 kişiyi geçmemek şartıyla her gün iki ders okunmak şartıyla açılacak olan Evkaf Mektebi'nin senelik masrafı 40 bin kuruş yani 400 lira paraya ihtiyaç duyulmuştur. Bu mektepte verilen eğitimle en azından mevcut memurların ahkâm-ı fıkhıyye, ahkâmu'l-evkaf ve hesap bilgisine katkı sağlanacaktır. Mektep, umumi mektepler gibi nazari değil, tatbikidir (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911b, 515).

Memurlara eğitim verecek muallimlerin alacakları ücret ve nitelikleri de tartışma konusu olmuştur. Isparta mebusu Eşref Efendi, 50 kuruş saat ücretini çok bulurken, Nazır ise Mekteb-i Aliye'de ders ücretinin 75, Mekteb-i İdadi'de de 50 kuruş olduğunu ve Evkaf Mektebinin idadiden aşağı olmadığını söyleyerek Eşref Efendi'nin görüşüne karşı çıkmıştır. İpek (Kosova'da eski bir kasaba, ayrıntılı bilgi için bkz. Kiel, 2000) Mebusu İbrahim Efendi, memurların muallim yapılmaması taraftarı olup işlerini başkalarına tevdi edeceklerini ve fayda sağlamayacaklarına inanmaktadır. Ancak Nazır'ın hesaplamalarına göre dışarıdan saati 50 kuruş ücretle muallim bulmanın mümkün gözükmediği, ayda 400 kuruşa Ahkâm-ı Evkafı okutacak kimse bulamayacağı, şayet bulabilirse de tercih edeceğini ifade etmiştir. Malatya mebusu Mehmed Tevfik Efendi eğitim verecek kimsenin evkaf muamelatına hâkim olmasının şart olduğu ve uygulama içinden birinin olmasının gerekliliğini dillendirmiştir. Kastamonu mebusu İsmail Mahir Efendi ise taşrada ahkam ve usul bilen memurların olmadığı, işlerin yürümediği ve taşradaki memurların da getirilerek eğitime dâhil edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911c, 280).

Evkaf memurlarına ödenecek maaş konusu da tartışmalara neden olmuştur. Evkaf memurlarının maaşları oldukça düşüktür; küçük bir memurun maaşı 250 kuruştur. Dolayısıyla maaşların bu derece düşük olması evkaf memurluğuna ilgiyi azaltmıştır. Esasında evkaf ahkamı düşünüldüğünde Mekteb-i Nüvvab ve Mekteb-i Kuzât ve Mekteb-i Hukuk'tan mezun olanların evkaf memuriyetine alınması mantıklı ve gereklidir, ama bu okullardan mezun olanlar "düşük ücretli" evkaf memuriyetini tercih etmektense daha yüksek dereceli memuriyetlere yönelmiştir. Bu bağlamda onları evkaf nizamını hakkıyla işletecek memur olarak istihdam edemediklerine göre mevcut memurları güçlendirmek ve bunun için de bir yıllık bir mektep öngörülmektedir. İleride evkaf bütçesi genişletilerek maaşlarda artış olursa evkaf memuriyetinin cazip hale gelebileceği ama mevcut durumda bunun söz konusu olmadığı düşünülmektedir. Damat Ferit Paşa, her bir nezaretin hususi ilme ve beceriye sahip elemanlara ihtiyaç duyduğunun bir gerekçe olarak tüm nezaretler için geçerli olduğunu, oysa evkaf ahkâmının mekteplerde okutulduğunu ve nezarete dair ayrıntılı uygulamalarında bürolarda/kalemlerde işbaşında öğrenilebileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca Nezaretin, hususen ihtiyacı olduğu meselesi bu çeşit okulların tüm nezaretlerce açılması talebine yol açacağı düşüncesini dile getirmiştir (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 518-519). Damat Ferid Paşa'nın ahkâm-ı evkafın mekteplerde hâlihazırda okutulduğunu belirtmesi üzerine Hayri Efendi, bu derslerin okutulduğu Hukuk Mektebi mezunlarının bir kazaya reis olabildiğini ve en az 1000 kuruş ile mesleğe adım attığını ifade ederken, evkaf nezaretinde en yüksek maaşın 750 kuruş olduğu söyleyerek duruma itiraz etmiştir. Dolayısıyla 1000-12000 kuruş arası bir maaş alan kişinin maksimum 750 kuruşluk bir vazifeye ikna edilemeyeceğini vurgulamıştır (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 520-521).

Evkaf Mektebi kanun layihası, Meclis-i Ayan'a getirildiğinde bir takım lehte ve aleyhte tartışmalar devam etmiştir. Kanunun ilk maddesi, Meclis-i Mebusanda "idadi mezunlarına" tabiri yerine "bi'l-imtihan isbât-ı ehliyet edenlere" şeklinde tadil edilerek kabul edilmiştir (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1911b, 514). Kanun maddelerine göre; "hâlihazırdaki evkaf memurları ve dışarıdan da Nezaretin düzenlediği sınavda başarılı olanlar günde iki saat olmak üzere ilk etapta bir yıla münhasır olmak üzere Evkaf Nezareti uhdesinde bir evkaf mektebi kurulmuştur. Öğrencilerin kabulüne dair usul ve mektebin idaresi Evkaf Nezareti'nin talimatnamesine göre icra olunacaktır. Dersleri verecek muallimlere ders saat ücreti olarak 50 kuruş verilecek, diğer kuruluş ve idari masraflar için de 1327 senesi Evkaf Bütçesi gelir fazlasından senelik 40 bin kuruş ayrılacaktır" şeklinde kanuna eklenmiştir. Ancak evkafın işleyişiyle ilgili tartışmalar sona ermemiştir. Sami Paşa, evkaf mektebinin lüzumuna dair izahat istediğinde Evkaf Nazırı Hayri Efendi, nezaretlerin ahkâmlarının uygulanabilmesi için bu hususta yetiştirilmiş profesyonel insan kaynağına ihtiyaç olduğunu ve Evkaf Nezareti

ahkâmının da özel eğitim alınması gerektirdiğine dikkat çekmiştir. Hayri Efendi'ye göre evkafla ilgili şikâyetlerin ekseriyetinin sebebi evkaf memuru için gerekli eğitimin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sadece muhasebe bilmek evkaf memurluğu için yeterli olmadığı ve bu memurların Ahkâm-ı Evkaf da bilmelerinin gerekliliğine işaret etmiştir. Nezaret, çözüm olarak mevcut memurların bir yıl eğitilmesine karar verirken, sadece 400 lira talep ettiklerinin altını çizer Hayri Efendi. Mektepte öğretilecek konuların başında Ahkâm-ı Evkaf gelmektedir. Bunun yanı sıra mesâil-i vakfiye, usûl-i defter, ilm-i hesap, evkafa dair düzenlenen kanun ve nizamlar da öğretilecektir. Mevcut memurlar sınavsız olarak planlanan eğitime dâhil olurken dışarıdan da 1/3 oranında sınavı geçenlerin kabul edileceği belirtilmiştir. Hayri Efendi, dışarıdan gelenlere bir sınırlama koymadıklarını yani özellikle idadi mezunu aramadıklarını ve başvuru yapan herkesin sınavı geçtiği takdirde hâlihazırdaki memurların 1/3 oranında kabul edileceklerine dikkat çekmiştir. Asıl gayelerinin hem taşrada hem de başkentte vakıf işlerini hakkıyla ifa edecek insan kaynağı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Evkaf (Memurları) Mektebi'ne alınacak öğrencinin çoğunun evkaf memuru olması Meclis-i Mebusan'da tartışmalara neden olmuştur. Çünkü her bakanlık kendi personelini yetiştirirse genel okullardan çıkanların iş bulamayacağı fikri belirtilmiştir. Ancak tüm bu karşı koymalara rağmen yasa değişmemiştir (Ergün, 1996, 256). Evkaf Mektebi'nin geçici mi yoksa sürekli mi olacağına dair gelen soruya ise Hayri Efendi daimî ve bir senelik olduğu cevabını vermiştir. Yine Hayri Efendi özellikle bütçeden evkaf mekteplerine ayrılacak payın cüz'i ama mektebin elzem olduğu hususuna dikkate çekmeye çalışmıştır (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 518-519). Evkaf mektebinin bir yıl olması hasebiyle nasıl bir "mektep" kategorisinde olabileceğine konusuna Topçu Feriki Rıza Paşa'nın itiraz etmesi üzerine Evkaf Nazırı bunun "tatbiki bir mektep" olduğu cevabını vermiştir. (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 520-521).

Evkaf Mektebi'ne alınacak memurların sayısı, mektebin gerekliliği ve işleyişiyle ilgili tartışmalar sürmüştür. Sami Paşa, yüzlerce memurun nerelerde nasıl istihdam edileceğini sorgulayarak, doğru olanın evkaf memurunun liyakatsizliğini telafi edecek eğitimin geçici bir süre için geçerli olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Evkaf memurunun mektebe alınması usulü Hayri Bey'in ifadesi ile nöbetleşe usulü ile yapılacaktır. Mektep daimî gibi görünse de memurun eğitimi tamamlandıktan sonra kapanacağını bizzat Evkaf Nazırı dile getirmiştir. Mektebin geleceği çok da net gözükmemektedir, duruma göre pozisyon alınıp karar verilecek izlenimi hâsıl olmuştur. Herkesin eğitime tabi tutulmayacağı, önceliğin kâtiplerde olacağına yer verilmiştir. Ancak mektebin mevcudiyeti ve işleyişiyle ilgili tartışmalar sona ermemiştir. Damat Ferid Paşa, 30 yıl önce de Maliye Mektebi gibi mektepler açıldığı, ancak bunların faydası olmadığı görüşündedir. Ona göre, mektepler ıslah edilmeli ve o mekteplerden mezun olan kimseler nezaretlerde işe alınmalıdır. Besarya Efendi ise nezaretler için

ayrı ayrı mekteplerin hâlihazırda mevcut olduğunu Harbiye, Bahriye, Telgraf, Ziraat, Mülkiye Mektepleri örnekleri vererek dile getirmiştir. Bunun üzerine oturum başkanı, Bahriye ve Harbiye mekteplerinin nezaretlerin mektebi değil sınıf itibariyle askeri mektepler olduğunu ve dolayısıyla nezaret mektebi gibi algılanmaması gerekliliğini belirtmiştir. Sami Paşa ise farklı nezaretler bünyesinde mektep açılmasına ve tahsisat verilmesine karşı çıkarak her bir nezaret mektep açacaksa Maarif Nezareti'ne tahsisat vermeye gerek olmadığını ve Maarif Nezareti'nin vazifesini hakkıyla yerine getirirse diğer nezaretlerin mektep açmaya ihtiyacı kalamayacağı belirtmiştir. Ayrıca eğitimin daimi olmasına da karşı çıkarak eğitim süreci tamamlandığında mektebe son verilmesi gerektiği düşüncesini savunmuştur (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 520-521).

Mektebin süresiyle ilgili Besarya Efendi "şimdilik bir yıl" ifadesini muğlak bulmuş ve bu ifadenin mektebin programının belirsizliği ve süreç içinde tamamlanacağı izlenimi verdiği ve soru işareti oluşturduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. Mektebe kabul edileceklerin bir kısmı mevcut evkaf memuru bir kısmı ise "sınavı geçen dışarıdan taliplilerdir". Yani dışarıdan olan kişi Mekteb-i Aliyeden mezun olsa dahi sınava girecektir. Dışarıdan kabul edilen ve bir yıl eğitim alanların nezarette nasıl istihdam edileceği izaha muhtaç hale gelmiştir. Evkaf Nazırı'nın açıklamalarına göre bir program yapılarak, süreç içinde ihtiyaca binaen bu programın geliştirilebileceği ve yeni dersler eklenebileceğine işaret edilirken, eğitim sürecinin "şimdilik bir yıl" olduğu belirtilmiştir. Ancak bu sürenin ileride duruma göre iki yıla çıkarılabileceği de öngörülmüştür. Hariçten sınav geçip eğitim alanlara bir memuriyet ihdas etme mecburiyetinde olmadıklarını düşünen Nazır, asıl amaçlarının taşraya memur yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Hariçten gelenleri sınıflandırmasa da Nazır'ın zihninde Mekteb-i Aliye mezunu bir kimsenin evkaf mektebi sınavına girmeyeceğinin kesin olduğu ve öyle bir mezunun zaten eğitime de muhtaç olmadığı düşüncesi vardır (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 520-521).

Bir diğer soru Abdurrahman Efendi tarafından gelir: mektebe devam zorunlu mudur ve devam etmeyenler hakkında ne muamele yapılacaktır? Dersleri takip edenler hakkında nasıl bir muamele icra edilecektir? Mektepte eğitim alacak kimseler evkaf memurları olduğu ve bunların öğrenci olmadığına yer vermiştir. Bu sebeple Abdurrahman Efendi mektep yerine "evkaf muamelatını talim için tahsis olunan bir yer" manasında farklı bir kelime kullanılmasını önermiştir. Ancak Nazır, mektep kelimesinin kullanılmasında bir sakınca olmadığını, mektepte tahsil yapanlara şahadetname verilerek Nezaret de memuriyetlerinin ona göre tayin edeceğine işaret edilmiştir. Sami Paşa ayrı mektep ve ayrı tahsisat ayrılması yerine konferanslar verilmesi ve evkaf memurunu yönelik bir mecelle yazılması teklifi etmiştir. Sami Paşa, Evkafa dair öğrenilmesi gerekenlerin siyasi ya da askeri ilimler gibi olmadığı, sınırlı olduğu ve

mektebe lüzum kalmadan halledilebileceğini savunmuştur. Bütün bu öneri ve tartışmalara rağmen meclise sunulan Layiha sonunda çoğunluğun onayı ile kabul edilmiştir (Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi, 1911, 520-521).

Evkaf Mektebinin Kuruluşu ve Programı

Evkaf işlerinin güvenilirliği ve hususiyeti, kâtiplerle memurlarının maaşlarıyla ilerleme ve yükselme usullerinin mülkiye ve adliye memurları ile kıyaslanamayacak derecede farklı olmasından dolayı yüksek mektep mezunları evkaf memurluklarına rağbet etmemiştir. Bu bağlamda Evkaf Mektebinin açılmasının temel amacı, Evkaf memurluğuna rağbeti artırmak ve işi bilen çalışanları kazanmaktır. (Ergin, 1942, 1265).

Evkaf işlerini düzene sokmak ve iyileştirmek için mevcut memur, müstahdem, kâtip ile memurlar ve dışarıdan talep edecek bir kısım talebe alınarak şer'î hukuku bilen, vakıf işlerini öğrenmiş, vakıfları idare edebilecek ve vakfın hukukunu korumaya gücü olan memurlar yetiştirmek için 27 Nisan 1327 (10 Mayıs 1911) tarihli kanuna göre bir Evkaf Mektebi açılmıştır (Ergin, 1942, 1265; Koçer, 1991,215; Ergün, 1996, 256). Kanuna göre Evkaf Mektebi"nin kuruluş amacı, *"evkaf işlerinin tanzim ve ıslahı için mevcut ve müstahdem kâtip ve memurlarla dışarıdan isteyenlerden bir kısım talebe alınarak ahkâm-ı şer'iyye-i vakfiye ile kavanin ve muamelat-ı vakfiyeye aşina ilmî ve ameli bir surette işa yapmaya ve vakfın hukukunu korumaya yönelik memurlar yetiştirmektir*." (Evkaf Nezareti Tarihi, 231; Ergin, 1942, 1265) şeklinde ifade edilmiştir.

Evkaf Mektebi'nin işleyişine yönelik kanun maddeleri ise şu şekildedir;

"Madde 1: Nezaret müstahdemin-i hâzırasıyla bi'l imtihan isbât-ı ehliyet edenlere mahsus olmak ve yevmi iki saat itibariyle müddet-i tedrisiye şimdilik bir seneye münhasır bulunmak üzere evkaf nezaretinde bir mekteb-i evkaf tesis olunmuştur.

Madde 2: Müretteb olan dürûsun mualliminine beher ders saati için ita edilecek ellişer kuruş ücret ile masarif-i tesisiye ve idare ve saire için muktezi senevi muktezi 40 bin kuruş 327 senesi evkaf bütçesindeki fazla-i varidattan tesviye olunacaktır.

Madde 3: Talebenin suret-i kabuliyle mektebin idare-i dâhiliyesi nezaretçe talimatname-i mahsus ile temin olunacaktır.

Madde 4: İşbu kanunun icrayı ahkâmına evkaf nazırı memurdur. 11 CA sene 1329/ 27 Nisan sene 1327" (BOA, İ.MLU, 615, 11 CA 329; Takvim-i Vekayi, numara 833, üçüncü sene, 28 CA 1329/ 14 Mayıs 1327; "Mekteb-i Evkaf Hakkında Kanun", Düstur, c.3, 27 Nisan 1327/1911/11 CA 1329, 367, n.123).

Mekteb-i Evkaf'ta Evkaf Nezareti büro personelinin yetkinliğini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi planlanmıştır. Evkafa dair fıkhi meselelerin detaylıca öğretilmesi zaruri olduğundan temel ders "Ahkâm-ı Evkaf"'tır. Evkaf muamelatında zamanla meydana gelen değişim ve yeniliklerin yansıması ile oluşturulan kanun ve nizamlar da "Nizamât-ı Evkaf" adı altında okutulacaktır. Her memur için de umumi kanunların ahkâmı, idare teşkilatı ve hukukun kısımlarına dair malumat vermek üzere "Malumât-ı Hukukiye ve Kanuniye" başlığında genel bir dersin verilmesi de zaruri görülmüştür. Evkaf memuru vazifesi itibariyle iktisatla yakından alakadardır ve dolayısıyla gelişen iktisat ilminin evkaf şubelerine tesiri de dikkate alınarak memurların ilm-i iktisat hakkında bilgi sahibi olmaları da mesleklerinin icabındandır. Gelir-gider işlemleriyle ilgilenen her kurum çalışanlarının hesap ve defter usulüne hâkim olması gerekli olduğundan Evkaf Mektebi derslerinden birisi de "Hesap ve Usul-i Defteri"dir. "Kitabet-i Resmiye" de her memurun resmi yazı usullerine vâkıf olması için gerekli görülen bir derstir. Evkaf Mektebi'nde okutulan dersler: Ahkâm-ı Evkaf, nizamât-ı evkaf, malumât-ı hukukiye ve kanuniye, arazi kanunu, malumât-ı iktisadiye, usul-i defteri ve muhasebe-i umumiye, hesap ve kitabettir (Ergin, 1942, 1267-1268).

Evkaf Mektebinin açılmasını sağlayan 10 Mayıs 1911 tarihli kanuna göre mektebin eğitiminin yalnızca evkafın işleyişine yönelik olacak şekilde günlük iki saat ders verilmesi ve eğitim süresinin bir yıl olması planlanmıştır. Eğitim süresine "şimdilik bir sene" kaydı ibaresi düşülürken mektebe devam edeceklerin gelişimleri doğrultusunda sürenin uzatılmasına açık kapı bırakıldığı görülür. Okulun eğitim süresi bir yıl olmakla birlikte idadi mezunu olmayan öğrencilerin bazı dersleri kavrayamamaları üzerine bir hazırlık sınıfı tesis edilmiş ve okulun eğitim süresi iki yıla çıkarılmıştır (Ergin, 1942,1268; Ergün, 1996,257). Ders öğretmenlerine ise her ders saati için ellişer kuruş ücret verilecekti. Öğrencilerin okula kabulünden okul idaresi sorumluydu ("Mekteb-i Evkaf Hakkında Kanun", Düstur, II. Tertip, C.III, Dersaadet 1330, 367; Ergin, 1942, 1266).

Evkaf Mektebi, yıllık kırk öğrenci almakla birlikte bunun otuz tanesi Evkaf Nezareti'nde görevli memurlardı. Geriye kalan on kişi ise dışarıdan olup sınavda başarılı olması halinde okula kaydı yapılmıştır. (Ergin, 1942,1268). Evkaf Mektebi'nden ilk şahadetname alanlar 1911 senesi sonunda idadi derecesinde tahsilini tamamlayarak mezun olmuştur. Öğrencilere mezuniyet belgesi verilirken okul müdürü Cemil Bey'in mezuniyet konuşmasında, 17 aylık bir süreçte mektebin hedeflenen amaca ulaştığı ve harcanan emeğin boşa gitmediğini ifade etmiştir. Devamında mektepten 9 kişi üst derecede, 9 kişi üste düzeye yakın derecede mezuniyete hak kazanmıştır. Öğrencilerden 3 kişi ikmale kalırken, 3 kişi de terfi hakkı elde edememiştir, 2 kişi ise sağlık sorunları sebebiyle mektebe devam edemeyerek mektebi bırakırken, dışarıdan eğitime kabul edilen 3 kişi de sağlık sorunları sebebiyle tahsillerini uzatmışlardır. 2 kişi ise gerçek-

leştirilen sınavlara katılmamıştır. Mektebe devam edenlerden 6 kişi tahsil zarfında terfi edilirken, birinciler 1000 kuruş maaşlı memuriyete hak kazanmışlardır (Ergin, 1942, 1269).

Toplam 40 kişiden oluşan sınıf mevcudunun sonuçlarıyla ilgili dağılım şu şekilde olmuştur: (Ergün, 1996, 256).

Tablo 1

Evkaf Mektebi Mezuniyet Sayıları

Diploma Alanlar	27
İkmale Kalanlar	3
Sınıfta Kalanlar	3
Sınava Girmeyenler	2
Öğretimi Terk Edenler	5
Toplam	40

1911 yılında Evkaf Nezaretine memur yetiştirmek için kurulmuş olan Evkaf Mektebi 1912 yılı ortalarına doğru, Balkan Savaşı'nın çıkması nedeniyle öğrencilerin çoğunun savaşa katılmasından dolayı kapatılmıştır. 1913 yılında tekrar açılan Evkaf Mektebi'ne önce hazırlık sınıfına kayıt ile eğitimine devam etmiş olanlar da ikinci sınıfta bir sene eğitim alarak 1914 yılında diplomalarını almışlardır (Ergin, 1942, 1270). 1914 yılında mektepten yirmi beş öğrenci mezun olmuştur (Ergün, 1996, 256). Ancak 1914 yılında çıkmış olan I. Dünya Savaşı üzerine mektep tekrar açılmamak üzere kapatılmıştır. Mektepten mezun olan evkaf memurlarına münhallerde, terfide ve dışarıdan mektebe alınmış olanlara da memur alımında ve terfilerde öncelik hakkı tanınmıştır. Sınıf birincilerine doğrudan Vilayet Evkaf Müdürlüğü görevi verilmiştir (Ergin, 1942, 1270-1271).

Sonuç

1908'de II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte canlanan siyasi yaşantı içinde eğitim meselesi de önemli bir yer tutarken, bu dönemde eğitimle ilgili sorunlar da siyasal gündemde tartışılan konulardan olmuş ve milli bir eğitim kurulmaya çalışılmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde sıbyan mekteplerinden üniversiteye kadar pek çok eğitim kademesinde yeni okullar açılmış ve mevcut okullarının ıslah çalışmalarına devam edilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi pek çok meslekî ve teknik eğitim okullarının ve memur mekteplerinin açıldığı bir dönem olmuştur. Devrin memur, işçi ve nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak üzere farklı alanlarda meslekî ve teknik eğitim okulları faaliyete geçmiştir. Bu bağlamda yeni açılan meslekî ve teknik eğitim okullarının ilk öğrencileri, genel olarak okulun alanıyla ilgili devlet işlerinde çalışanlardan seçilmiş-

tir. Meslekî ve teknik eğitim okulları sadece devlet memurluklarına yönelik açılmamıştır. Sağlık, ulaşım, hayvancılık, mühendislik, sanat, belediye işleri ve güvenlik gibi alanlarla ilgili okullar da açılmıştır.

1908 inkılabı sonrasında Osmanlı Devleti'nin idari mekanizmasının her parçasında hareketlenmeler olurken, yeniliklere de başvurulmuştur. Evkaf Nezareti de değişim ve yeniliklerin gerçekleştirildiği kurumların başında gelmiştir. Modernleşen, yeni kanun ve hükümlerle yenilenen bir kurumun, söz konusu değişimi anlayabilecek, idare edebilecek ve işletebilecek personele ihtiyacı vardır. Ancak bu ihtiyaç kapsamlı olsa dahi "acil" olduğundan kısa vadeli çözümleri zorunlu kılmıştır. Evkaf Nezareti, sorumluluk alanı oldukça geniş olmasının yanında personelinin icra ettikleri vazife itibariyle iktisat ve hukuk gibi spesifik ve girift alanlarda uzmanlaşmasına ihtiyaç duyan bir kurumdur. Evkaf Mektebi, "mektep" kelimesinin sadece "tedris yapılan yer" manası düşünülerek verilmiş olup örgün eğitim kurumları olarak düşünülmemiştir. "Mektep"ten kasıt, bir grubun eğitim aldığı mekanizmadır. Evkaf Mektebi, tatbiki bir hizmet içi eğitimdir.

Dönemin diğer kurumlarında olduğu gibi Evkaf Nezaretinin de ihtiyaçlarına yönelik dönemin önde gelen isimleri (Hayri Efendi, Münir Efendi) değişen/yenileşen/intizam verilen vakıf meseleleri ve müesseselerinin nizamını işler hale getirecek eğitimli personelin yetiştirilme meselelerinde öncü olmuştur. Nihayetinde Evkaf işlerini düzene sokmak ve iyileştirmek için mevcut memur, müstahdem kâtip ve memurlar ve dışarıdan talep edecek bir kısım talebe alınarak İslami kuralları bilen, vakıf işlerini öğrenmiş, vakıfları idare edebilecek ve vakfın hukukunu korumaya gücü olan memurlar yetiştirmek için "Evkaf Mektebi" açılmıştır.

Evkaf mektebinin kuruluş sürecinde dönemin meclisinde, mektebin eğitim merkezi yani uygulama kursu mu yoksa bir eğitim kurumu (Mektep) şeklinde mi açılmasının uygun olacağı tartışılırken, mektep olarak açılacaksa bunun süresinin ne kadar olacağı, bu mektepte kimlerin görev yapacağı ve maaşların ne kadar olması gerektiği tartışılmıştır. Bütün bunların cevabı yine dönemin meclisinde bulunan mebuslarca tartışılarak karara bağlanmıştır. Bu bağlamda Evkaf memurluğuna rağbeti artırmak ve işi bilen çalışanları kazanmak için açılan mektebin eğitiminin yalnızca evkafın işleyişine yönelik olacak şekilde günlük iki saat ders verilmesi ve eğitim süresinin bir yıl olması planlanmıştır. Eğitim süresine "şimdilik bir sene" kaydı ibaresi düşülürken mektebe devam edeceklerin gelişimleri doğrultusunda sürenin uzatılmasına açık kapı bırakıldığı görülür. Ancak okulun eğitim süresi bir yıl olmakla birlikte idadi mezunu olmayan öğrencilerin bazı dersleri kavrayamamaları üzerine bir hazırlık sınıfı tesis edilmiş ve okulun eğitim süresi iki yıla çıkarılmıştır. Okulda eğitim verecek öğretmenler için ise her ders saati için maaş verilmiştir. Öğrencilerin okula kabulünden ise okul idaresinin

sorumlu tutulmuştur. Ancak Evkaf Mektebin 'de eğitim 17 ay gibi kısa bir süre devam edebilmiştir. Bu durum mektepte beklenen yetkin kişi sayısına ulaşılamamasına sebep olmuştur. 1912 yılı ortalarında Balkan Savaşı'nın çıkmasıyla birlikte mektepteki öğrencilerin çoğunun savaşa katılması ve Evkaf Mektebinin kapatılmasına neden olmuştur. 1913'te mektep tekrar açılmış olsa da 1914'te başlayan Birinci Dünya Savaşı mektebin bir daha açılmamak üzere kapatılmasına neden olmuştur.

Sonuç olarak, II. Meşrutiyet dönemi, o zamanın siyasi ve ekonomik koşullarında eğitime oldukça önem verilen, kültürel alanda yaşanan canlılığın eğitimi olumlu yönde etkilediği bir dönem olmuştur. Evkaf işlerini düzene sokmak ve iyileştirmek için açılmış olan Evkaf Mektebi'nin ömrü kısa da olsa döneminde alanına önemli faydalar sağlamıştır. Ancak II. Meşrutiyet'in bir geçiş dönemi olması, siyasî, ekonomik sıkıntılar ve savaş süreci bu dönemde çabaların tam olarak sonuç vermesini engellemiştir.

Kaynakça

Akiba, J. (2018). Shari'a judges in the Ottoman nizamiye courts, 1864-1908. *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, *51* (51). 209-237.

Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.

Ergin, O. (1942). *Türkiye maarif tarihi*, Cilt 4. Osmanbey Matbaası.

Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908 – 1914)*. Ocak Yayınları.

Hatemi, H. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyete Vakıf*, Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, Cilt II, 1658-1678.

Kansu, N. A. (2006). *Türkiye eğitim tarihi,* Haz. Levent Eraslan, Umut Karadoğan, Nobel Yayınları.

Karal, E. Z. (1985). *Tanzimat'tan Sonra Türk Dili Sorunu*, Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, Cilt II, 314-332.

Kiel, M. (2000). *İpek*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt 22, 366-368.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773 – 1923)*, MEB Yayınları.

Köprülü, M. Fuad. (2005). *İslam ve Türk hukuk tarihi araştırmaları ve vakıf müessesesi,* Akçağ Yayınları.

Lewis, B. (2014). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (Boğaç Babür Turna, Çev.). Arkadaş Yayınları.

Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi. (1911). Devre:1, Cilt: 2, İçtima Senesi 3, Ellisekizinci İnikad, 25 Nisan 1327 Pazartesi.

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, (1911b), *Muvazene Encümeni Mazbatası*, Devre 1, Cilt 5, İçtima Senesi 3, Seksenbeşinci İnikad, 12 Nisan 1327.

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi. (1911a). Devre 1, Cilt 4, İçtima Senesi 3, Altmışbirinci İnikad**,** 7 Mart 1327.

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi. (1911b). Devre 1, Cilt 5, İçtima Senesi 3, Seksenbeşinci İnikad, 12 Nisan 1327 Salı.

Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi. (1911c). Devre 1, Cilt 6, İçtima Senesi 3, Doksanüçüncü İnikad**,** 25 Nisan 1327.

Mekteb-i Evkaf Hakkında Kanun, Düstur, Cilt III, 27 Nisan 1327/1911/11 CA 1329.

Mekteb-i Evkaf Hakkında Kanun, Düstur, II. Tertip, C.III, Dersaadet 1330.

Öztürk, N. (1995a). *Evkāf-ı Hümâyun Nezâreti*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 11. Cilt, 521-524.

Öztürk, N. (1995b). *Türk yenileşme tarihi çerçevesinde vakıf müessesesi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Şahin, İ. (1993). *Çankırı*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt 8, 216-218.

Takvim-i Vekayi, Numara 833, Üçüncü Sene, 28 CA 1329/ 14 Mayıs 1327.

Tanin, 3. Sene, Sayı 924, 28 RA 1329/17 Mart 1327/30 Mart 1911.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretimi sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tekeli, İ. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim sistemindeki değişimler*, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, Cilt. 2, 456-475.

Tekeli, İ. (2011). *Türkiye için eğitim yazıları*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tural, E. (2008). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Evkaf-ı Hümayun Nezareti'nde bürokratik reform. *Vakıflar Dergisi,* XXXI, 205-225.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, *BOA* (Başbakanlık Osmanlı Arşivi), Y.E.E. 112-11, H. 06.04.1327.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, *BOA*, İ.MLU, 615, 11 CA 329.

Yurdakul, İ. (2019). *Mekteb-i Nüvvâb*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 3. Baskı, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ek-2 Cildi, 240-241.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (183-208)

Okul-İşletme İş Birliği Kapsamında Giyim Üretim Teknolojisi Öğretmenlerinin İşletmelerden Beklentileri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yavuz Ercan GÜL[1], Emine ERİŞ[2]

1 Doç. Dr., Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yavuz.gul@manas.edu.kg, ORCID: 0000-0002-8191-2647.

2 Millî Eğitim Bakanlığı, Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi, eminebykbyrm@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2002-8513.

Gönderilme Tarihi: 30.10.2022 Kabul Tarihi: 13.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1212366

Atıf: Gül, Y. E., ve Eriş, E. (2024). Okul-işletme iş birliği kapsamında giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin işletmelerden beklentileri. *Millî Eğitim*, 53 (241), 183-208. DOI: 10.37669/milliegitim.1212366"

Öz

Bu araştırmada okul-işletme iş birliği bağlamında giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin işletmelerden beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma desenine uygun şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 5'i kadın ve 2'si erkek olmak üzere toplamda 7 giyim üretim teknolojisi öğretmeni oluşturmuştur. Görüşme yoluyla katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda; staj, donanım, öğretmen eğitimi ve eğitim programı olarak toplamda 4 tema belirlenmiş, temalara ait 22 kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların staj konusunda işletmelerden öğrencinin yetiştirilmesi, gereksiz işlerin yaptırılmaması, özlük haklarına saygı duyulması, daha düşük sınıflardan öğrenci alınması gibi beklentileri olduğu belirlenmiştir. Donanım temasında katılımcılar işletmelerden okulları finanse etmelerini, araç gereç yardımında bulunmalarını, okuldaki makinaların sektöre uygun olup olmadığını kontrol etmelerini istemişlerdir. Öğretmen eğitimi teması çerçevesinde okullarda seminer vermelerini, öğretmenlere işletmelerde haftalık seminer vermelerini, yeni teknolojileri tanıtmalarını, okul ve öğretmene saygı duymalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, eğitim programı kapsamında ise öğretmenlerin işletmelerden eğitim programı oluşturulurken destek vermeleri, eğitim programının eksiklerini belirlemeleri ve sektörün beklentilerini okulla paylaşmaları bekledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *okul-işletme iş birliği, mesleki eğitim, giyim üretim teknolojisi, işletme, staj*

The Expectations of Clothing Production Technology Teachers from Businesses within the Scope of School-Business Cooperation

Abstract

In this research, it is aimed to determine the expectations of vocational high school teachers from the business in the context of school-business cooperation. The study was designed in accordance with the phenomenological research design, one of the qualitative research designs. A total of 7 clothing production technology teachers, 5 women and 2 men, constituted the participants of the research. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the participants through interviews. As a result of the analysis; A total of 4 themes were determined as internship, equipment, teacher training and training program, and 22 categories were created for the themes. About the internship of the participants; It has been determined that they have expectations such as educating students, not doing unnecessary work, respecting personal rights, and accepting students from lower classes. In the hardware theme, the participants asked businesses to finance schools, help with equipment, and check whether the machines in the school are suitable for the sector. They stated that they expect them to give seminars at schools, to give weekly seminars to teachers in businesses, to introduce new technologies, and to respect the school and the teacher, within the framework of the teacher education theme. Finally, within the scope of the training program, businesses are expected to provide support while creating the training program, identify the deficiencies of the training program and share the expectations of the sector with the school.

Keywords: *school- business cooperation, vocational education, clothing production technology, business, internship*

Giriş

21. yüzyıl her alanda hızlı bir değişim ve dönüşümü sağlaması yanında, teknolojik anlamda devrim sayılabilecek gelişmelerin de odak noktası olmuştur. Sanayideki baş döndürücü değişimler yetişmiş kalifiye eleman ihtiyacını artırırken, mesleki eğitim ise bu değişime ayak uydurmakta zorlanmaktadır (Köseleci, 2012). Sürekli değişen, dinamik ve küresel bir işgücü piyasası ve 21. yüzyıl demokrasilerinde aktif vatandaşlık için politika yapıcılar ve araştırmacılar uygulanmakta olan mesleki eğitimin gençleri ne derece hayata hazırladığını sorgulaması gerekmektedir (Fuller, 2015). Çünkü, çıkış noktasını var olan endüstriyel rejimden alan mesleki eğitimin eksikliklerini görerek bunu sürdürmesi düşünülemez (Dewey, 2010, s. 21). Bu nedenle, bütün mesleki eğitim kurumları bu gelişim ve değişime uyum sağlamak zorundadır.

Özellikle son dönemde Covid-19 pandemisinin/salgınının sanayi sektörüne oldukça büyük etkileri olmuştur. Pandemi bitmiş, ancak sanayi sektöründe yaşanan ekonomik krizin yara izi etkisi (Scarring effect) devam etmiş, bu süreçte işletmeler büyük ölçüde zarar görmüş ve zararı telafi etmek adına daha hızlı ve aktif bir üretim süreci içerisine girmişlerdir (Doleschel ve Manu, 2021). Bu da sanayi sektörünün yetişmiş eğitimli personel ihtiyacının artacağı anlamına gelmiştir. Bütün bu gelişmelere uyum sağlamak adına mesleki eğitim kurumlarının sektörün ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitim programlarını revize ederek personel yetiştirme sürecine girmeleri kaçınılmaz olmuştur.

Sanayi sektörünün arz-talep ilişkisi çerçevesinde sürekli değişen dinamik doğası mesleki eğitimin de eğitim programı ve yeterlikler bakımından sürekli yenilenmesini gerektirmektedir. Kimi zaman eğitim programı yeterli olmasına rağmen mezun olan öğrenciler sanayinin ihtiyacına cevap veremeyebilmektedir. Eğitim programı sonucunda hedeflenen ürün ile ortaya çıkan ürün arasında belirgin farklar olması doğaldır (Smith and Lovatt, 1990). Bu durum programın başarısızlığı anlamına gelmemektedir. Çünkü eğitim programının dışında öğrenim sürecine etki eden; okulun altyapısı, yöneticilerin tutumları, öğretmenlerin yeterlikleri ve değer yönelimleri ve ayrıca öğrencilerin aldıkları eğitimi yorumlaması gibi birçok faktör bulunmaktadır. Ancak, mesleki eğitim programının sektördeki gelişim bağlamında düzenli olarak revize edilmesi gerekmektedir. Çünkü mesleki eğitim diğer eğitimlerden farklı olarak istihdama katkı sağlamak yanında, hayatın her alanında ticaretin, zanaatın sürdürülebilir gelişimine destek vermektedir (Kaushik, 2014).

Dünyada meslek eğitiminin ülkelere göre farklılık göstermesi ülkelerin benimsedikleri kapitalizm çeşitlerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin İngiltere'de devletin marjinal bir rol oynadığı liberal piyasa ekonomisi, Fransa'da devlet tarafından düzenlenen bürokratik model ve Almanya'da ikili korporatist model benimsenmiştir (Greinert, 1999; Toprak, 2015). Rekabetin esas alındığı liberal piyasa ekonomi modelinde firmalar mesleki eğitimi, sonrasında iş başında geliştirilen insan sermayesi şeklinde görür ve okullarla yakından ilgili değillerdir (Hall ve Soskice, 2001). Devlet ve sektör koordineli ekonomi modelinde ise güçlü sendika ve örgütler bulunur ve firmalar mesleki eğitime ve belirli becerilere yatırım yaparlar (Cedefop, 2017). Türkiye'deki ekonomi modeli daha çok liberal özellik taşıyan ve işbaşında geliştirilen insan sermayesi şeklinde algılanmaktadır (Akyıldız ve Eroğlu, 2004; Şener, 2005). Bu nedenle firmalar ne kadar mesleki eğitim ve okullarla ilgili olsalar da güçlü sendika ve örgütler bulunmadığından kendi okullarını açma veya okulları sahiplenme yoluna kolay kolay gitmemektedirler.

Okul-sanayi iş birliği ve dayanışması bağlamında hem mesleki eğitime hem de sanayiye avantaj sağlayabilecek bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi üretimde kullanmak gibi özellikler sanayi ve okulun ortak sorumluluk alanında yer almaktadır (İşgören, vd. 2009). Okul-sanayi iş birliği, okul için daha az bürokrasi içeren finans kaynağı ve öğrenciler için iş üzerinde gerçek bir deneyim kazanma olanağı sunarken, sanayiye ise eğitimli yetişmiş insan gücü imkânı tanımaktadır (Peters and Herbert, 1982). Türkiye'de okul-sanayi iş birliği daha çok meslek eğitimi alan öğrencilerin staj yaptıkları yer ile sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin işletmelerde yapmış oldukları stajın hem öğrenci hem okul hem de işletme açısından büyük yararları olmaktadır. Öğrenciler teori ve pratiği bütünleştirme, iş bulma olanağını artırma, kendine güvenme; okul, eğitimin daha gerçekçi ve verimli olmasını sağlama, eğitim programını endüstrinin gereksinimlerine göre yenileme, endüstriyi laboratuvar olarak kullanma; endüstri ise, daha sonra işe alacağı elemanını önceden test etme, iş yerinin eğitim yükünün hafiflemesi gibi olanaklara staj sayesinde sahip olmaktadır (Akhun, 1980, s. 14).

Araştırma Problemi

Meslek eğitimi ve işletme iş birliği konusunda geniş bir tarihi arka plana sahip Türkiye'de Cumhuriyetle birlikte mesleki ve teknik eğitim devlet politikası olarak ele alınmıştır. Milli sanayinin kurulma sürecinde eğitim ve işletme iş birliğinden söz edilmeye başlanmış II. Dünya Savaşı'ndan sonra özel sektörün endüstriye kaynak ayırmasıyla eğitim ve işletmeler arasındaki iş birliği bir üst noktaya taşınmıştır (Dikmen ve Baysal, 2017, s. 37). Ancak bu iş birliği sektöre yönelen sanayicilere üniversitelerin danışmanlık hizmeti vermesi şeklinde görülmüştür (Başer, 2015). Bu tarihlerde bazı okul işletme iş birliği denemeleri olmuştur. Örneğin 1957-1958 öğretim yılında Malatya'da yer alan bir sanat enstitüsü ile Sümerbank Pamuklu Sanayi işletmesi arasında bir protokol imzalanarak öğrencilere bu işletmede atölye çalışmalarının bir kısmını yapma ve işletme çalışanlarına enstitüde ders verme imkânı tanınmıştır (Öztürk, 2015, s. 40).

1970'li yıllara kadar mesleki ve teknik eğitim daha çok nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu tarihten sonra okul işletme iş birliğinin güçlenmeye başladığı, merkezi yönetim ve paydaşlar arasında iletişimin güçlendiği dönem olmuştur. Bu bağlamda 1978-1980 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Ankara Üniversitesi'nin birlikte yürüttükleri "Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)" Türkiye'deki ilk proje olarak kabul edilebilir (MEB, 2023). Daha sonra 1982-1983 öğretim yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP) uygulamaya konularak okul sanayi iş birliği devam ettirilmeye çalışılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009, s. 222). METEP'i 1993 yılında hayata geçirilen Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Geliştirme Projesi (METGE) ve 2000 yılındaki iş dünyası ile mesleki eğitim

arasındaki ilişkinin güçlendirilmesini hedefleyen Mesleki Eğitim Geliştirme Projesi (MEGEP) takip etmiştir. Sonraki dönemlerde hazırlanan kalkınma planlarında işletmedeki iş gücü ihtiyacı için mesleki eğitime önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Özellikle Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında okul işletme ilişkilerinin kurulmasının zorunluluğundan bahsedilmiştir (Özsayar, 2008, s. 29). Üniversite sanayi iş birliği (ÜSİ) kapsamında ise Yüksek Öğretim Kurumu'nda (YÖK) bu tür girişimler olmuştur. Bunlardan ilki İstanbul Teknik Üniversitesi ve İstanbul Sanayi ve Ticaret Odası 'nın 1985 yılında hayata geçirdikleri "teknopark" uygulamasıdır (Dikmen ve Baysal, 2017, s. 38). Günümüzde YÖK bünyesinde "Üniversite Sanayi İşbirliği Komisyonu" kurulmuştur. İlk toplantısını Ocak 2019'da yapan Komisyon'un ana gündem maddesi üniversite sanayi iş birliğinde sorunların belirlenmesi ve giderilmesi olmuştur (YÖK, 2021, s. 11).

Türkiye'de Milli Eğitim Şuralarında okul ve işletme iş birliği gündeme gelmiştir. Örneğin, dokuzuncu Milli Eğitim Şurası'nda (24 Haziran- 4 Temmuz 1974) ve on ikinci Milli Eğitim Şurası'nda (18-22 Temmuz 1988) okul işletme iş birliğinin geliştirilmesi için tedbirler alınmıştır. Okul işletme iş birliği için gerekli yasalara bakıldığında bu konuda ilk yasal dayanağın 1977 yılında 2089 sayılı Kanun'la sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu kanun 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile önceki yasanın eksiklikleri giderilerek ilk defa meslek eğitimi ve çıraklık eğitimi birlikte ele alınmıştır. Bu kanun ile Bakanlıkta Mesleki Eğitim Kurulu oluşturulmuş, başkanlığını milli eğitim bakanının üstlendiği bu kurulun üyeleri arasında Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu'ndan temsilciler de yer almıştır. Okul ve işletmeler arasındaki iş birliğini geliştirmek bu kurulun görevleri arasında yer almıştır (Meslek Eğitim Kanunu, 1986).

Günümüzde ekonomik olarak hızlı bir kalkınma ivmesine sahip Türkiye'de işletme sektörü dünyadaki gelişmelere paralel olarak gelişmektedir. Ancak işletmenin ihtiyaç duyduğu kalifiye işgücü sanayide meydana gelen bu gelişmelere uygun şekilde gelişme gösterememektedir (Alkan vd., 2014, s. 138). Bu durum ise okul ve işletme arasındaki ayrılığı daha da derinleştirmektedir (Şahin ve Fındık, 2008). İşletmeler meslek okullarını ucuz iş gücü olarak görürken, yeterli desteği de sağlamamaktadırlar (Dönmez Tek, 2006, s. 21).

İşletmeler öğrenci stajlarına gereken desteği vermek ve öğrencileri uygulamalı olarak yetiştirmek yerine, bu öğrencileri angarya işler için kullanmaktadırlar (Gür Erdoğan, Demirtaş ve Özalan, 2020). Öğrencilerin de staj konusunda en çok şikâyet ettiği sorunların başında iş yerlerinde kendilerine ilgisiz işlerin verilmesi gelmektedir (Karataş, 2017, s. 65). Ayrıca işletme sektörü, meslek okullarını yalnızca ucuz işgücü olarak gördüğünden dolayı bu okullara gerekli finansal desteği de sağlamamaktadır

(Kavi ve Koçak, 2018, s. 1312; Özyılmaz, 2013, s. 12). Bunun bir sonucu olarak meslek eğitiminin sürekli yenilemek zorunda olduğu makine ve araç-gereçler eskimekte ve sektörden geri kalmaktadır (Durmuşçelebi ve Deliktaş, 2017). Dolayısıyla öğrencinin okulda almış olduğu eğitim sektörün ihtiyacına cevap verememektedir (Yalçın, 2017, s. 127). Meslek eğitimi yöneticileri ise eğitimin sektöre cevap verememesinin temelinde ekonomik sorunların yer aldığını belirtmektedirler (Uluğ, 2019, s.54).

Alan yazında yer alan, öğretmen (Bayrak, 2021; Gür Erdoğan, Demirtaş ve Özalan, 2020; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019; Seferoğlu, 2001; Taşdemir ve Taşdemir, 2007), öğrenci (Karataş, 2017; Kenar, 2010) ve yöneticilerin (Ceylan, 2015; Sever, Yirci ve Kocabaş, 2019; Uluğ, 2019) görüşleri alınarak yapılan çalışmalarda okul ve işletme iş birliğine etki edebileceği düşünülen başlıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, işletmelerden beklentiler çerçevesinde okul-işletme iş birliğine doğrudan etki edebilecek faktörler olarak şunlar belirlenmiştir:

- Öğrenci stajı
- Öğretmen eğitimi
- Okulların araç gereç ve donanımı
- Eğitim Programı

Yapılan araştırmada, alan yazına dayalı olarak belirlenen bu faktörler araştırmanın gidişatına yön vermiştir. Çünkü belirlenen bu dört faktör çerçevesinde öğretmenlerle görüşmeye karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırmada, *öğrenci stajı, öğretmen eğitimi, okulların teknik donanımı ve eğitim programı konusunda giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin okullarla iş birliği konusunda işletmelerden beklentileri nedir?* sorusu temel problem olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene uygun olarak tasarlanmıştır. Natüralist bir karakter taşıyan nitel araştırma yaklaşımına ait çok sayıda yöntemden (Hitchcock ve Hughes, 1995) birisi olan fenomonolojik desen veya diğer adıyla olgubilim doğrudan davranışın incelenmesi gerektiğini savunan ve dışsal gerçeklikten öte davranışın fenomen tarafından algılanış biçimini anlamaya ve açıklamaya çalışan bir tekniktir (Burrel ve Morgan, 1979). Bu teknik doğrultusunda duyularla algılanan gerçeklikten ziyade, onların altında yatan öznelere yani daha derine bakılması gerekmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada, fenomonolojik desene uygun olarak meslek eğitimi ve sanayi arasındaki etkileşimi daha etkili hale getirmek için giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin düşüncesine göre okulun işletmelerden talepleri derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği ile araştırmanın amacına en uygun kişilerden seçilmiştir. Amaçlı örnekleme tekniğinde seçilen birimin ana kütleyi temsil etmesi önem taşımazken, araştırmanın amacına en uygun olduğu düşünülen kişilerden veriler elde edilir (Büyüköztürk vd., 2009; Patton, 2014). Fenomenolojik araştırma modelinde katılımcı sayısı 2-25 arasında ve katılımcıların çalışılan fenomenle ilgili benzer yaşanmış deneyime sahip olmaları gerekir (Creswell, 2013, s. 155). Nitel araştırmalarda sonucun daha geniş popülasyon için genelleme amacı bulunmadığından (Florczak, 2014, s. 280), fenomenolojik desene uygun şekilde tasarlanan bu çalışmada katılımcı sayısının yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Ayrıca Smith, Flowers ve Larkin, (2009, s. 48) katılımcıların amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma grubunun seçilmesinde yer alacak şartların belirlenmesi için öncelikle 2 giyim üretim teknolojisi öğretmeninden fikir alınmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve konusu anlatılmış ve amaca en uygun katılımcıların hangi şartları taşıması gerektiği konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda katılımcılardan giyim üretim teknolojisi öğretmeni olması, en az 10 yıllık kıdemlerinin bulunması ve staj koordinatörlüğü yapma şartı aranmıştır. Bu şartları taşıyan öğretmenlerin araştırma amacına daha uygun olduğu varsayılmıştır. Belirlenen okullardan toplamda 16 öğretmene ulaşılmış ancak 9 öğretmenin istenilen şartları taşımadığı anlaşılmış ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırma grubu Türkiye'nin İstanbul ve Bursa şehirlerinde yer alan meslek okullarında görev yapan ve araştırmanın amacına en uygun olduğu düşünülen 5'i kadın 2'si erkek toplamda 7 giyim üretim teknolojisi öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcılara ait betimsel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Betimsel Veriler

	Cinsiyet	Kıdem (yıl)	Branş
K1	Erkek	14	Giyim üretim teknolojisi
K2	Kadın	11	Giyim üretim teknolojisi
K3	Kadın	30	Giyim üretim teknolojisi
K4	Kadın	12	Giyim üretim teknolojisi
K5	Kadın	17	Giyim üretim teknolojisi
K6	Erkek	14	Giyim üretim teknolojisi
K7	Kadın	14	Giyim üretim teknolojisi

Veri Toplama Aracı

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında gerekli etik kurul kararı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlere yöneltilecek soruların yer aldığı bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular meslek lisesinde görev yapan iki öğretmene sunularak görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun ilk sayfasında araştırmanın amacının açıklandığı ve katılımcının bazı özelliklerine ilişkin soruların yer aldığı bölüm yer alırken, ikinci sayfada ise görüşme sorularına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri katılımcılardan ulaşılabilenlerden yüz yüze alınırken, farklı bir şehirde bulunanlardan ise telefon yardımıyla elde edilmiştir. Yüz yüze görüşme yapılacak katılımcılardan önceden randevu alınmıştır. Her bir katılımcıya görüşmenin samimi ve sohbet ortamında gerçekleşebilmesi için en uygun yerin neresi olacağı sorulmuş ve görüşmeler bu yerlerde gerçekleşmiştir. Katılımcılardan birisi ile görev yaptığı kurumun sessiz bir odasında, bir diğeri ile bir kafede ve diğer ikisi ile de araştırmacının görev yaptığı üniversitenin sessiz uygun bir dersliğinde görüşülmüştür. Telefonla görüşmeye katılacak olanlar için de ayrıca randevu alınmıştır. Katılımcılardan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi için onay alınmıştır. Yaklaşık 40 – 55 dakika aralığında yapılan görüşmelerde ulaşılan veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle bilgisayar yardımıyla tekst haline dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde nitel araştırmaların doğası gereği veri setinin büyük olması verilerin analizinde içerik analizi tekniğinin kullanımını gerektirmektedir (Merriam, 2013). Bu nedenle verilerin analizinde, ulaşılan verilerin açıklanması için gerekli kavram ve ilişkileri ortaya koymaya yarayan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Geçerlik ve güvenirlik bilimsel çalışmaların sonuçlarının doğruluğunu sağlamak adına önemli kriterlerdir. Özellikle nitel çalışmalarda bilginin nasıl elde edildiğine dair ayrıntılı raporun ve araştırmacıların sonuca nasıl ulaştıklarının belirtilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliği büyük önem taşımaktadır. Çünkü araştırmanın sonucu araçtan elde edilen bilgiler ile oluşturulmaktadır (Gani, Rathakrishnan ve Krishnasamy, 2020). Bu nedenle katılımcılara sunulmak üzere hazırlanan görüşme formu öncelikle farklı bir uzmana sunulmuştur. Araştırma notlarının farklı araştırmacılara sunulması verilerin geçerliğini artıracağından (Brink, 1993), araştırmada oluşturulan ifadelerin tema ve kategoriyi

temsil edip etmediğini anlamak için iki uzmandan yardım alınmıştır. Uzmanlardan kategorileri temalara yerleştirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen gruplandırma ile araştırmacının oluşturduğu gruplar karşılaştırılmıştır. Ayrıca gönüllülük esasına dayalı olan araştırmanın etik kurul onayı 2022 yılında Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun R.30.2022/BAYEK-14803 karar numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların işletmelerden beklentileri konusunda belirlenen staj, donanım, öğretmen eğitimi ve eğitim programı temalarına göre bulgular yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin İşletmelerden Staj Konusundaki Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tablo 2

Öğretmenlerin İşletmelerden Staj Konusundaki Beklentileri

Tema	Kategori	f
Staj	Öğrencinin yetişmesine çalışılsın	6
	Öğrencinin özlük haklarına saygı duyulsun	5
	Öğrencileri gereksiz işlerde kullanmasınlar	4
	Öğrencilere öncelikle işi ve iş yerini tanıtsınlar	3
	Öğrenciyle sorun yaşandığında okula bildirsinler	3
	Öğrenciyi ucuz işçi olarak görmesinler	3
	Daha düşük sınıflardan da stajyer alsınlar	3
	Daha fazla stajyer alsınlar	2
	Öğrencilerle sosyal aktiviteler yapsınlar	1
	Daha sonra kendilerinde çalışacakmış gibi işi öğretsinler	1
	Öğrenciye rotasyon yapmasına imkân versinler	1

Katılımcıların en sık görüş belirttikleri konu öğrencinin okulda almış olduğu teorik bilgilerine uygun uygulamalı eğitimin verilerek yetiştirilmesi yönünde olmuştur. K1, K2, K3, K4, K5 ve K7 bu konunun önemine dikkat çekerek, okulda bazı derslerin teorik olarak kaldığını, işletmelerin ise bu bilgileri uygulamaya dökerek öğrenciye göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. K1 öğrencilere daimî işçi gibi davranılmasını, diğer işçilerden ayırt etmeden gerektiğinde ağır işleri de yaptırabilecekleri yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcılar genel olarak işletmelerden öğrencileri yetiştirmelerini, onlara bir meslek kazandırmalarını istemektedirler.

Katılımcıların işletmelerden beklenti içerisinde oldukları diğer bir konu ise stajyer öğrencilerin özlük haklarının korunması gerektiği yönündedir. Bu konuda kimi işletmelerde sorun yaşadıklarını belirten K6 ücretin zamanında ödenmesi ve izin hakkı konusuna bazı işletmelerin dikkat etmediklerini ifade etmiştir. Bu tür sorunları en fazla yaşadıkları işletmelerin henüz kurumsallaşamamış küçük işletmeler olduğunu söylemiştir. K1 ise "*bazen işletmeler sadece devletin verdiğiyle yetiniyor. Kendi katkısını üzerine koymayabiliyor"* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca K1 işletmelerin de taşın altına ellerini koymaları gerektiğini vurgulayarak, öğrencilere yaptıkları iş başına bir yüzdelik vermeleri gerektiğini, bunun öğrenciyi daha fazla motive edeceğini söylemiştir.

Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri diğer bir beklenti ise, öğrencilere gereksiz işlerin yaptırılmaması yönündedir. Bu konuda K7 "*bir bölümde sadece kâğıt taşımasın, evrak taşımasın orada o işletmede çalışanlar ne yapıyorsa bizim öğrencilerimiz de ilk olarak öğrensin"* şeklinde görüş belirtmiştir. K6 ise öğrencilere makinaları bozacakları gerekçesiyle yaklaştırılmadıkları, hatta ütüye bile izin vermediklerini, çalışanlar kendi işlerini ellerinden alır korkusuyla öğrencilere öğretmekten kaçındıklarını belirtmiştir. Bunda özel sektörde işin garanti olmadığından dolayı çalışanların iş kaybetme korkusu olduğunu söyleyen K6 "*sürekli evrak taşıttırıyorlar yanına yaklaşınca bilgisayar ekranında ne varsa hepsini aşağı indiriyorlar* demiştir. K6 bu nedenle öğrencileri gönderirken önceden *göze batma, kendini gösterme"* şeklinde tembihleyerek gönderdiklerini belirtmiştir. K5 ise öğrencilerin hayatı tanımaları için kimi zaman ofisboyluk veya temizlik gibi ilerde çalıştırılabileceğini ancak bunun devamlı olmaması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. K3 ise öğrencileri uzmanlık gerektiren işlere ve üretime dahil etmediklerini ayak işlerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca K3 "*Çocuklarımıza daha çok şans verip daha çok üretimin içine sokmalarını isterdim ve daha fazla stajyer almalarını isterdim"* şeklinde vurgulamıştır.

Öğretmenlerin işletmelerden staj konusundaki beklentileri içerisinde daha düşük sınıflardan öğrenci alınması gerektiğini belirtenler olmuştur. Örneğin, K5 öğrencilerin daha 1. ve 2. sınıflardan itibaren haftada bir gün gözlem amaçlı olarak işletmelere gitmesi gerektiğini, böylelikle esas stajında neyle karşılaşacağını bilmesinin yararlı olacağını söylemiştir. Ayrıca K5 öğrencinin okuldayken işletmeden kopuk olduğunu, stajdayken ise okuldan kopuk olduğunu belirterek işletme ve okul arasındaki kopukluğa dikkat çekmiştir. K6 da düşük sınıflarda stajın veya işletmelere gezilerin başlaması gerektiğine dikkat çekerek "*staj olmasa bile tekstil fabrikasına geziler düzenlenerek öğrenciler ipliğin serüvenini görmeliler, çünkü okulda tekstil dersi var ama çocuk tekstilin ne olduğunu bilmiyor"* şeklinde görüş belirtmiştir. K3 ise staj olanaklarının genişletilmesi gerektiğini belirterek "*gerekirse sadece 12. Sınıflardan*

değil de daha küçük sınıflardan stajyer öğrenci alıp haftada bir iş ortamına adapte etmelerini isterdim. Öğrenci sınıfta nereye gideceğini bilirdi daha güzel olurdu ve hangi ortamda neler olduğunu görmeleri iyi olurdu öğrenciler için" diyerek daha erken staj olanağının katkısına vurgu yapmıştır. Katılımcılardan işletmelerden, staj konusunda okullara destek olmak için stajyer alımını devam ettirmeleri ve imkân varsa daha fazla stajyer öğrenci almalarını beklediklerini ifade edenler olmuştur. Örneğin, K6 her yıl stajyer gönderdikleri işletmelerin stajyer alımını durduracaklarından korktuklarını belirtmiştir.

Katılımcıların işletmelerden staj yapan öğrenci işletmeye ilk geldiğinde onu hemen iş ortamına almak yerine bir süre oryantasyon gibi iş yerini ve araç-gereçleri tanıma eğitiminin verilmesi gerektiği yönünde talepleri olmuştur. Örneğin K4, "*öğrencilerin birimlerini tanıtmaları, mesleki ahlakı öğretmeleri için işletmelerin en az 2-3 hafta eğitim çalışmaları sunması gerekiyor"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların işletmelerden diğer bir beklentisi de öğrenci ile herhangi bir sorun yaşandığında doğrudan okulla veya koordinatör olan öğretmenle iletişime geçmeleri yönündedir. Örneğin K1 "*Problemli öğrenciler de olabiliyor. Böyle durumlarda işletmeler çocukla direk muhatap olmuyor, zaten bizim en önemli istediğimiz şeylerden biri de çocukla problem yaşadığınız anda bizimle muhatap olun çünkü biz koordinatör öğretmeniz"* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuda işletmelerin yapması gerekenler için K4 işletmelere eğitici personelin bulundurulmasını teklif etmektedir. K4 bu konuda şunları söylemiştir:

> *"Bunların yanında tabi öğrencilerimiz sektöre gittiğinde mesleki bilgisi becerisinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilecek öğretmenleri ile iş birliği yapacak, gelişimlerine yönelik geribildirimde bulunabilecek yeterli sayıda eğitici personel bulundurmalarını istiyorum. Ve bunu gerçek anlamda profesyonelce yapmaları bizim de öğrencilerimizin işletmedeki güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek mezuniyetine beceri eğitimi staj eğitimi arasında en azından bunu giderme çocuğun özgüvenini kazandırma mesleğine saygısını sevgisini arttırma noktasında büyük bir etkisi olacağını düşünüyorum."*

Katılımcıların sıklıkla dile getirdikleri diğer bir talep ise öğrencilerin ucuz işçi olarak görülmemesi yönündedir. Katılımcılar kimi işletmelerin öğrenciyi yetiştirme amacında olmadığını, daha çok kendilerine çok iş yapıp az ücret alacak işçi olarak gördüklerinden yakınmışlardır. Örneğin K2 "*öğrenci işçi gibi çalışsın, ihtiyaç olan iş gücünü karşılasın mantığında çoğu işletme. Bununla beraber öğrencilere verilen maaşın normal çalışanlardan daha az olması işletmeler için bulunmaz bir nimet"* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca K3 ve K4 devlet tarafından verilen teşvikin ödenmeye başladığından beri bazı işletmelerin devletten gelecek paranın peşinde olduğunu

söylemiştir. Bu duruma dikkat çeken K3 "*düşük maaşla beraber devlet teşvikinin de eklenmesi işletmelerin maddi açıdan çok sıkıntı yaşamamasına katkı sağlamakta ama bununla beraber işletmelerin öğrencileri stajyerden çok çalışan olarak görmesi de engellenememekte"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcılar içerisinde öğrencilere rotasyon imkanının verilmesi gerektiğini belirten olmuştur. Örneğin K7 Tekstil fabrikalarında modelhane, tasarım, kalite kontrol, kimyasal test laboratuvarı ve fiziksel test laboratuvarı gibi bölümlerin olduğunu belirterek, "*öğrenci bu bölümleri tanıyarak kendi ilgi ve yeteneğini keşfediyor"* ifadesini kullanmıştır. Böylelikle öğrenci hangi alana ilgi duyuyorsa o alana yönelebilecektir. Ayrıca işletmelerin öğrencilerde aidiyet duygusunu güçlendirmeleri için onlarla birlikte çeşitli sosyal etkinlikler düzenlemeleri gerektiğini ifade eden katılımcılar olmuştur.

2. Öğretmenlerin İşletmelerden Donanım Desteği Konusundaki Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3

Öğretmenlerin İşletmelerden Okula Donanım Desteği Beklentileri

Tema	Kategori	f
Donanım	Okul atölyelerine araç gereç yardımında bulunmalı	7
	Okullardaki eskiyen teknolojiyi takip etmeli	4
	Makinaların sektörün ihtiyacına cevap verip vermediğine baksınlar	3
	Okula finansal destek sağlanmalı	2

Katılımcılar işletmelerden donanım desteği konusunda okullarda yer alan atölyelere araç ve gereç yardımında bulunmalarını beklemektedirler. Okullardaki araç gereçleri yakından takip etmelerini ve gerekirse eksik makinaları sağlamalarını talep etmektedirler.

Örneğin, K3 bu duruma vurgu yaparak "*okullara beceri sınavlarında geliyorlar ama daha fazla gelmelerini okuldaki sistemin gidişatın işletmelere uygun olup olmadığını teyit etmelerini, takip etmelerini gerekirse makine desteğinde bulunmalarını isterdim*" şeklinde görüş belirtmiştir. K2 ise "*okulda öğrencilerin ihtiyacı olan malzeme, makine, teçhizat eksikliğin sağlanması işletmeler tarafından da sağlanabilmeli. Bu eksikler okul içinde sağlanamıyorsa bile öğrencilerin ve öğretmenlerin bu yenilikleri deneyimleyebilmesi için imkânların sağlanması gerekmektedir"* diyerek işletmelerin okulda bulunan araç gereçleri yakından takip etmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Katılımcılar meslek liselerinde yer alan özellikle teknolojik cihazların çağın gerisinde kaldığını, dolayısıyla sektörün ihtiyaç duyduğu personelin bu kurumlarda

yetiştirilemediğini belirtmektedirler. K4 bu duruma dikkat çekmek için şöyle söylemektedir:

> *"En önemli konulardan biri de tabii ki işletmelerin mesleki eğitim kurumlarına çağın gereksinimlerine uygun teknik donanım desteği sunmaları. Çünkü, mesleki eğitim maliyetli bir eğitim, sürekli kendisini yenileyen teknolojik gelişime uğrayan donanımlara, araç gereçlere sahip. Bunun için de bunların eğitimdeki bu araç gereçlerin sürekli güçlendirilmesi, yenilenmesi, çağa uyum sağlayacak düzeye gelmesi için katkı sağlamaları gerektiğini düşünüyorum."*

Ayrıca K5 de bu duruma dikkat çekerek farklı bir teklif öne sürmektedir. İşletmelerin her birinin bir okulu sahiplenmesi gerektiğini vurgulayan katılımcı, işletmelerin sahiplendikleri okulların her türlü ihtiyacını gidererek kendine uygun modern şartlarda yetişmiş personelin de sahibi olacaklarını ifade etmiştir. K6 da okullarda bulunan araç gereçlerin öğrencilere yetmediğini, bazı okullarda eksik iken bazı okullarda fazla olabildiğini dolayısıyla işletmelerin öğrenci sayısına göre makine ve araç gereç desteğinde bulunabileceklerini belirtmiştir. K7 işletmelerin araç gereç desteği yanında öğrencilerin pratik yapmak için kullanacakları iplik, kumaş ve tela gibi malzemeleri de sağlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan, işletmelerin okulların finansal ihtiyaçlarına destek vermeleri gerektiği yönünde görüş beyan edenler olmuştur. K2 burs imkanlarının oluşturulması gerektiğini vurgulayarak "*öğrencileri maddi yönden desteklemek ve sektöre yönelmesi adına burs imkânlarının oluşturulması beklentilerimden biridir"* şeklinde görüş belirtmiştir. Mesleki eğitimin pahalı bir eğitim şekli olduğuna vurgu yapan katılımcılar bu alanda çok pahalı makinaların bulunabildiğini ifade etmişlerdir. Okulların bu makinalara ulaşamamaları durumunda öğrencilerin sektörün gerisinde kalabildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin K7 kendi çalıştığı okulda makinaların eski olduğunu, bozulduğunu ve sürekli makine tamir ettiklerini vurgulayarak şunları söylemiştir:

> *"Mesela bazı donanımlar eski. Yetersizden ziyade eski, zaman zaman bozuluyor ve ben makina tamir ediyorum. Bize makine desteği, bilgisayar desteği, yazılım, donanım desteği, güncel teknoloji, bunun dışında temrinlik malzeme desteği verebilir, iplik, kumaş, iğne gibi."*

3. Öğretmenlerin İşletmelerden Öğretmen Eğitimi Konusundaki Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Öğretmenlerin İşletmelerden Öğretmen Eğitimi Konusunda Beklentileri

Tema	Kategori	f
Öğretmen eğitimi	Okullarda alan uzmanları öğretmenlere seminer vermeliler	5
	Öğretmenler belirli zamanlarda işletmede eğitim görmeli	5
	Yeni teknolojiler öğretmenlere tanıtılmalı	3
	Okul ve öğretmen küçük görülmemeli	3

Katılımcılar öğretmenlerin sektördeki gelişmeleri takip edemediğinden yakınırken, işletmelerden öğretmenlerle de ayrıca ilgilenmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Örneğin, K2 "*Sektör içinde meydana gelen yeniliklere adapte olunabilmesi için yeni gelişmeler ve teknolojiler doğrultusunda bünyelerinde bulunan yeniliklerin öğretmenler tarafından deneyimlenmesi adına öğretmenlere ücretsiz eğitimler sağlamasını beklerdim"* şeklinde görüş bildirmiştir. K4 ise bu tür eğitimler gerçekleştirilirken öğretmenlerin hem iş hayatını hem de özel hayatını aksatmayacak şekilde planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Okul ve sektörün birbirinden her yönden uzaklaştığını belirten K5 işletmelerde teknik olarak kullanılan jargonlara bile yabancı olduklarını ifade ederek "*sektörün kullandığı dille buradaki bizim kullandığımız dil bile farklı. Mesela "çatmak" diyorlar en basitinden ama biz o tabiri kullanmıyoruz"* şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmaya İstanbul'dan katılan K6 ve K7 İstanbul'da İstanbul Moda Akademisi (İMA) eğitimleri gerçekleştirildiğini ancak bunun çok kısa ve az sayıda öğretmene verildiğini belirtmişlerdir. Örneğin K7 "*İstanbul'da Moda Akademisi veriyor mesela öğretmen eğitimini. O da 10 kişiye veya 20 kişiye veriyor ve senede birkaç defa veriyor. Yani giyim öğretmenleri 30 tane değil 40 tane değil, çok fazla giyim öğretmeni var"* diyerek bu eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kendilerine bu eğitimlerde sıranın hiç gelmediğini belirten K6 "*yani bu eğitimler gerekirse ders saati içinde olsun okulunda olsun, öğretmen de fazla fedakârlık yapmak zorunda olmamış olur. İşinin bir parçası olur sonuçta. Aksi halde öğretmen de -ben 17 yıl olunca onu hissediyorum- artık kendimizi ileri değil de geriye doğru gidiyor hissediyorsunuz bu sefer"* diyerek işletmelerin öğretmene sağlayacağı eğitimin önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcılar genel olarak işletmelerle birbirlerini tamamlayabileceklerine inanmaktadırlar. Diğer bir deyişle, kendilerinin eksiklerini işletmeler tamamlayabilecekleri gibi kendilerinin de işletme çalışanlarına eğitim verebileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, K5 "*teknoloji kullanımı açısından branşımız itibariyle bazı durumlarda bazı*

işletmeler okulumuzun önünde olabiliyor, bazen de biz okul olarak bazı işletmelerin önünde olabiliyoruz. Dolayısıyla burada birbirimizi tamamlama ve birbirimizi yönlendirme durumu oluşabiliyor" şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca sektördeki gelişmeleri üretim sürecinde takip etme ihtiyacı yalnızca öğrenciler değil öğretmenler için de geçerli olduğunu, dolayısıyla bazı firma çalışanlarının düzenli olarak okullarına gelip seminer vermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin K6 "*bazı firma çalışanlarının gelip okulumuzda seminer vermelerini bekleyebiliyoruz. Sektörü ve piyasayı bizzat yaşasın dolayısıyla o işletmede staj yapan öğrencimiz dışındaki öğrenciler ve öğretmenler de bundan faydalanabilsin isteyebiliyoruz"* diyerek bu ihtiyacı dile getirmiştir. Katılımcılardan bazıları ise bu tür eğitimlerin yerinde ve işletmenin kendisinde verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Katılımcıların sıklıkla yakındıkları bir konu da işletmelerin okulu ve kendilerini küçük görmeleri olmuştur. Örneğin, K2 işletmelerin öğretmenlere eğitim verirken öğretmenlerin kendilerine muhtaçmış düşüncesinde olmamaları gerektiğini ifade etmiştir. K4 ise işletmelerin okul algılarını olumsuz bulduğunu belirterek "*sektörlerin meslek liselerine olan algılarının daha iyi olması, daha güçlendirilmesi ve meslek liselerini önemsemeleri gerektiğini düşünüyorum"* şeklinde görüşünü bildirmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenin staj için öğrenci gönderdiği bir işletmeden eğitim talep etmesini olumsuz bularak, öğretmenin bu eksiğini kendisi gidermesi gerektiğini savunmuşlardır. Böyle bir davranışın işletme için hem öğretmene hem de okula karşı olumsuz bir algı oluşturacağını belirtmişlerdir. Örneğin, K6:

> "*Yani öğretmensiniz ve o işletmeye öğrenci gönderiyorsunuz aynı işletmeden ya şu konuda beni bilgi anlamında destekleyin demek o kurumun okulumuza, şahsen size, öğrencilerinize bakışınızı olumsuz etkileyebiliyor. Yani bu bizim branşımızda gayet de mümkün buna gocunmamak lazım. Bir alanda eksiğimiz olabilir, günceli yakalayamamış olabiliriz. Ama bu açığı bana kalırsa işletme yoluyla değil de başka yollarla gidermek o iletişimin güçlü devam etmesini sağlar"*

Diyerek işletmenin öğretmen eğitimi vermesine karşı çıkmıştır. Ancak işletmelerin piyasayı ve neye ihtiyaç olduğunu iyi bildiklerini, bu nedenle öğretmenlerin piyasanın beklentileri konusunda işletmelerden yardım alabileceklerini ifade etmişlerdir.

4. Öğretmenlerin İşletmelerden Eğitim Programı Konusundaki Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tablo 5

Öğretmenlerin İşletmelerden Eğitim Programı Konusunda Beklentileri

Tema	Kategori	f
Eğitim programı	Eğitim programı işletmelerle birlikte oluşturulsun	4
	Eğitim programının eksiklerini kontrol etsinler	3
	Sektörün beklentilerini okulla paylaşmalılar	2

Katılımcılardan bazıları eğitim programlarının oluşturulurken işletmelerden yardım alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin K5 "*yani gerekirse hatta bu öğretim programı planlanırken bence işletmenin beklentisine göre olmalı çünkü sanayii sürekli ilerliyor sürekli gelişiyor ama okul bunun gerisinde kalıyor"* şeklinde görüş belirtmiştir. Tekstil ve giyim sektörünün sürekli gelişen dinamik bir yapıda olmasının eğitim yeterliklerinin de sürekli değiştiği anlamına geldiğini belirten katılımcılar aynı programla uzun yıllardır ders verdiklerini söylemişlerdir. Bu durumun önemine dikkat çeken K6 "*okulda çok şey veriliyor bence, güzel bir eğitim veriliyor ama belki de gereksiz birçok bilgi var. Mesela moda tasarımı eğitimi veriyoruz ama belki dikiş eğitimine o kadar gerek yok mesela"* şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim programı konusunda eksiklikleri ve beklentileri dile getiren K7 ders programı ve yeterlikleriyle ilgili bir çalıştaya katıldığını ve kendi eğitim programlarında bir sürü gereksiz ders olduğunu belirtmiştir. Bu konuda şunları söylemiştir:

> *"Eğitim programı sektöre nazaran geriden geliyor. Daha önceden çalıştaya da katıldım mesela ders programı ile karşılaştırıyoruz yeterlikleri, bunu niye öğretiyoruz biz diyoruz. Yani çocuğa boşuna bilgi yükü, sanayinin beklediği çok şey var ama bizim programda karşılığı yok, o da çok oldu mesela."*

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada meslek okullarının giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin görüşlerine göre işletmelerden beklentileri araştırılmıştır. Giyim üretim teknolojisi öğretmenleri ile işletmeler ve okul arasında iş birliği alanları olan staj, okula donanım desteği, öğretmen eğitimlerine destek ve eğitim programı desteği alanlarında bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak staj konusunda işletmelerden öğretmenlerin beklentileri yönünde görüş alınmıştır. Öğretmenler öğrencinin ucuz işçi olarak görülmesi yerine, öğrenci olduğu bilinerek okuldaki teorik derslerini uygulamalı şekilde öğrenciye gösterip onun yetiştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Çünkü, işletmelerde yer alan usta öğreticiler öğrencilerin eksikliklerini takip ederek, bu ek-

siklerin giderilmesine çalışması, böylelikle okulda verilen eğitimin uygulamalı olarak gösterilmesi ile öğrencinin meslek alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip şekilde mezun olması hedeflenmektedir (Karaağaçlı, 2002; Kaya, 2014; Ulusoy, 2004). Ayrıca iş hayatının da ilk adımı sayılabilecek staj uygulamaları teori-uygulama ilişkisine katkı sağlarken, aynı zamanda stajın meslek hayatının deneyimlenmesi ve mesleki gelecek konusunda fikir vermesi gibi önemli yararları vardır (Katajavuori, LindblomYlänne and Hirvonen, 2006). Ancak araştırmaya katılan öğretmenler staj öğrencilerinin genellikle mesleki gelişimlerine katkı sağlamayacak işlerde kullanıldıklarını belirtmişlerdir. Üstün ve Savaş'ın (2012) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitimlerini yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalçınkaya ve Saydam'ın (2018) öğrencilerle staj yapılan kurumun değerlendirilmesi için yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin birçoğunun kurumdan memnun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Stajın beklenen bilgi ve becerileri kazandıramaması sonucunda ise meslek okulu öğrencileri başarılı bir meslek mensubu olamamakta (Hatunoğlu ve Kıllı, 2014), bu da meslek okulunun ve meslek eğitiminin sektördeki algısına olumsuz etki etmektedir. Türkiye'de bu sorunun giderilmesi adına 3308 numaralı Mesleki Eğitim Kanunu'nun İkinci Bölüm 18. Maddesinde 2016 yılında bir düzenlemeye gidilerek 10 ve daha fazla öğrenciye beceri eğitimi yaptıracak işletmelere eğitim birimi kurma zorunluluğu getirilerek, öğrencilerin teorik eğitimlerini bu birimde yapabilecekleri ifade edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan önemli bulgulardan birisi de giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin işletmelerin öğrencilerin özlük haklarına daha fazla saygı göstermeleri gerektiğini düşündükleri yönündedir. Özellikle bazı işletmelerin yalnızca devletin vermiş olduğu teşvik ile yetindiklerini ve öğrenciye başka ücret ödemediklerini vurgulamışlardır. Çetin'e (2005) göre işletmelerin öğrenciye sunmuş olduğu imkanların yetersiz olması ve az ücret verilmesinin öğrencilerin sektör algılarına olumsuz etki edeceğini vurgulamaktadır. Karacan ve arkadaşları (2015) da öğrenciye iyi imkân sunan ve özlük haklarına dikkat eden işletmelerdeki öğrencilerin, dikkat etmeyen ve ücret ödemeyen işletmelerdeki öğrencilere göre verimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla işletmelerin staj öğrencilerinin iş verimlerini artırmak ve işletmeye bakış açısını daha olumlu hale getirmek için yeterli düzeyde maaş vermesi gerekmektedir.

Katılımcılar işletmelerin staj öğrencilerini ilk etapta diğer işçiler gibi çalıştırmaya başlatmak yerine bir süre onlara işletmeyi ve sektörü tanıtmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bunu yaparken de mutlaka öğrencilerin işletmeye uyumunu sağlayacak ve koordinatör öğretmenle iş birliği içinde çalışacak bir usta öğretici bulundurmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Usta öğreticiler öğrencilerin işletmedeki eğitimlerini ta-

kip ederek karşılaştıkları sorunlara çözüm sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin gelişimini takip ederek koordinatör öğretmene bilgi vermektedir (Göçen, 2007). Öğrenciler okulda yalnızca teorik bilgiler edindiklerinden sektör hakkında çok fazla bilgiye sahip değillerdir. Staj süresince bilmedikleri birçok alanda soru sorma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu bağlamda işletmelerde öğrencilere hem sektörü hem de işletmeyi tanıtacak, sorularına cevap verebilecek usta öğreticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sorularına yeterli düzeyde cevap ve bilgi alan öğrencilerin verimleri de artmaktadır (Aydemir, 2016; Bahadır ve Oğuz, 2012; Çelikkol ve Özünlü, 2013). Çünkü bu öğrenciler yalnızca gelip geçici birer çalışan değil, aynı zamanda sektöründe geleceğidirler (Özkan ve Bozyiğit, 2020). Bu nedenle onların staj süresince en iyi şekilde gelişmelerinde usta öğreticilere büyük görev düşmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bir bulgu ise işletmelerin öğrencileri yalnızca belirli bir alanda çalıştırmak yerine farklı alanlarda da çalışmasını sağlaması gerektiği yönündedir. Katılımcıların rotasyon olarak ifade ettikleri farklı alanlarda deneyim kazanma ile öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfedeceği düşünülmektedir. Çünkü Özkan ve Bozyiğit'e (2020) ve Emir, Pelit ve Arslan'a (2010) göre öğrenciler işletmelerin ne kadar farklı departmanında görev alırlarsa stajlarından almış oldukları memnuniyet de o düzeyde artmaktadır. Öğrenci böylelikle farklı departmanları da tanıyarak sektöre ilişkin daha fazla deneyim ve bilgi kazanmaktadır (Çaylan, Akpınarlı ve Deveci, 2016). Buradan işletmelerin yalnızca staj öğrencilerinin kendilerine katkısı değil, aynı zamanda öğrenciye de katkısını düşünmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Çünkü öğrencilerin kendi ilgi alanlarını keşfetmeleri farklı alanları da tanımaları ile mümkündür. Okulda yalnızca teorik olarak geçilen dersler veya yalnızca bilgi ve resmiyle yetinilen pahalı makinaları işletmelerde görme imkanına sahip olmaktadırlar. Böylelikle alanı daha iyi tanıyabilirler. Ayrıca katılımcılar öğrencilerin işletmedeki aidiyet duygusunu pekiştirmek ve diğer çalışanlarla kaynaştırmak adına çeşitli sosyal aktivitenin de yapılabileceğini söylemiştir.

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan birisi de katılımcıların işletmelerden okullara çeşitli araç-gereç ve finansal destek sağlaması yönündedir. Öğretmenler işletmelerin okula araç-gereç yardımında bulunabilecekleri gibi, okullardaki eskiyen teknolojiyi takip ederek yenileyebilecekleri, makinaların sektörün ihtiyacını karşılayıp karşılamadığını kontrol edebilecekleri ve okula doğrudan finansal destek sunabileceklerini ifade etmişlerdir. Büyükkaragöz de (1984) mesleki eğitimin pahalı bir eğitim olduğunu hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bir çağda meslek eğitimi için gerekli olan araç-gereçlerin hızlı bir şekilde eskiyeceğini ve değerini yitirebileceğini vurgulamaktadır. Mesleki eğitimde uygulamanın oldukça önemli olması okullarda da uygulamalı eğitimin verilmesini gerektirmektedir (Adıgüzel, 2009). Öğrencilerin iş-

letmelere teorik ve pratik eğitimi almış olarak gelmeleri işletmelerin eğitim yükünü de hafifletecektir. Okullarda uygulamalı eğitimin yapılabilmesi ise gerekli makine, araç ve gereçlerin olmasına bağlıdır (Aşkın, Çetin ve Çabuk, 2020). Türkiye'de özellikle son yıllarda mesleki eğitime niteliksel ve niceliksel olarak büyük yatırımlar yapılmış, 55 AR-GE merkezi açılmıştır. Yapılan yatırımlar ne kadar çok olsa da özel sektör ve mesleki eğitim birbirine bağlıdırlar, biri olmadan diğeri olamayacağından her alanda iş birliğine gitmeleri gerekmektedir. Mesleki eğitim kurumlarında yeni teknolojilerin tek tek takip edilmesi işletmelerin desteğine bağlıdır. Bu noktada işletmeler sektördeki yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip ettiklerinden okullara yenilenen teknolojiler konusunda katkı sağlayabilirler.

Katılımcıların işletmelerden bir diğer beklentisi de öğretmenlere seminer şeklinde eğitim vermeleridir. Katılımcıların bazıları bu eğitimlerin işletmelerden gelecek uzmanlar tarafından okullarda yapılması gerektiğini belirtirken, bazıları ise öğretmenlerin belirli zamanlarda işletmelere giderek bu eğitimleri alması gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar sektörde sürekli gelişmeler yaşandığını ve öğretmenlerin bu gelişmeleri takip etmede zorlandığını belirtmişlerdir. Sarıer'in (2020) meslek lisesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin öğretmenlerini yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yeterlikleri içerisinde mesleğinde uzman olan ve alanındaki gelişmeleri yakından takip eden öğretmenler iyi eğitim verebilmektedirler (Reichel ve Arnon, 2009). Bu bağlamda öğretmen eğitimlerine işletmelerin de sektördeki gelişmeleri öğretmenlere aktarması adına büyük katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmada ulaşılan son önemli bulgu da öğretmenlerin işletmelerden okuldaki eğitim programının geliştirilmesi ve revize edilmesinde destek beklemeleri yönündedir. Katılımcılar eğitim programlarında yer alan bazı derslerin sektörde karşılığının olmadığını belirtirken, işletmelerden bu konuda daha fazla ilgi beklediklerini ve gerekirse gelerek okulların programlarını incelemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü sektör sürekli gelişip yenilendiğinden ihtiyaçların da değiştiğini ve bunların eğitim programına sürekli olarak yansıması gerektiğini vurgulamışlardır. Şahin (2018) de bu konuya dikkat çekerek öğrencinin mesleği ile ilgili teorik bilgiyi de iş hayatında öğrendiğini, bu durumun ise ilgili meslek dalının güncel ihtiyacı karşılamadığını belirtmektedir. Köseleci (2012) tarafından işverenler üzerinde yapılan çalışmada da öğrencinin okulda aldığı eğitimin iş hayatına uygun olmadığını belirlemiş, mesleki ve teknik okullarda verilen eğitimin güncel olmadığını vurgulamıştır. Halbuki, Fuller (2015)'e göre mesleki eğitim programları toplumun gerektirdiği becerilerin niteliği ve niceliği, vatandaşların istihdamı ve işsizliğe karşı direnç gücü ile ilgili temel ekonomik hedeflere doğrudan uyumlu olarak sanayi ile birlikte geliştirilmelidir (Fuller, 2015). Son düzenlenen OECD Mesleki Eğitim Zirvesi'nde (VET) de bu konu günde-

me gelmiş ve mesleki eğitim programının güncellenmesinde işletmelerden alınan aktif desteğin ve görüşlerin daha da artırıldığı ifade edilmiştir (VET, 2022). Bu çalışmaların meslek okullarının eğitim programlarının sektöre uygun şekilde güncellenmesi için önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin iş birliğinin yeterli düzeyde sağlanamadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bölümde okul-sanayi iş birliğinin geliştirilmesi adına araştırma bulgularına dayanılarak devlet, okul, işletme ve araştırmacı bağlamında hazırlanan öneriler sunulmuştur.

İlgili Devlet Kurumuna Öneriler

- İşletme ve okullara ortak proje yapma konusunda seminerler verilerek proje yapmaya teşvik edilebilir.
- İşletmelerdeki öğrenci stajını denetleyen, öğrencilerin gelişimlerini takip eden okuldan ayrı bir kurum kurulabilir.
- Okullara yapılan malzeme ve makine desteği öğrenci sayısına uygun olarak dağıtılabilir.
- Eğitim programlarının geliştirilmesi ve revizesinde işletmelerden sürekli destek alınabilir.
- İşletmelere okul açmaları durumunda kendi eğitim programlarını geliştirme olanağı tanınmalı veya bu konuda işletmelere daha esnek davranılmalıdır.

Meslek Okullarına Öneriler

- Her eğitim-öğretim yılı başında işletmelerle görüşülerek yeterlikler ve derslerin güncelliği konusunda istişare edilebilir.
- İşletmelerle iş birliği ve ortak proje konularında daha sıkı iletişim kurulabilir.
- Okul müdürleri belirlenirken sektörü tanıyan kişiler olmasına dikkat edilebilir.

İşletmelere Öneriler

- Öğretmenler bazı işletmelerde işe alımlarda meslek diploması şartı aranmadığını söylemişler, bu eksikliğin giderilmesi adına meslek eğitimi diploması şartı aranabilir.
- Kendilerine bir okul belirleyerek; bu okulun ihtiyaçlarına destek olma, sürekli staj öğrencisi kabul etme, öğretmenleri eğitme konusunda destek olunabilir.

- İşletmeler çalışanları için okullardan haftada bir olacak şekilde eğitim desteği alabilirler. Böylelikle çift taraflı bir eğitim ortamı oluşturulabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmada giyim üretim teknolojisi öğretmenleri ile çalışılmıştır, farklı alandaki öğretmenlerle de görüşmeler sağlanabilir.
- İşletme sahipleri veya çalışanları ile görüşmeler yapılarak okul ve öğretmenlerden beklentiler ortaya konabilir.
- Okul ve işletmeyi ortak paydada buluşturacak projelerin sayısı artırılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, C. (2009). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin işyeri eğitimi öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27* (1), 115-128.

Adıgüzel, C. O. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6* (1), 220-236.

Akhun, İ. (1980). Okul sanayi ortaklaşa (Osanor) eğitimi: Öğrencilerin işyerlerinde çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *5* (25), 1-18.

Akyıldız, H. ve Eroğlu, Ö. (2004). Türkiye Cumhuriyeti dönemi uygulanan iktisat politikaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *9* (1), 43-62.

Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *4* (3), 133-140. https://doi.org/10.5961/jhes.2014.096.

Aşkın, A., Çetin, F. ve Çabuk, Y. (2020). Üniversite-sanayi iş birliği uygulamasının mobilya ve dekorasyon programı mezunları açısından değerlendirilmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, *22* (5), 510-520. https://doi.org/110.24011/barofd.752604

Aydemir, H. D. (2016). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajı uygulamasına bakışı: Sağlık hizmetleri örneği. *Türk Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 34-42.

Bahadır, M. ve Oğuz, H. (2012). Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin staj yapma eğilimlerinin belirlenmesi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*, 69-76.

Bayrak, M. (2021). *Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerine bir olgubilim çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, (16), 35-38. https://doi.org/10.4102/curationis.v16i2.1396

Burrell, G., and Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis.* Heinemann Educational.

Büyükkaragöz, S. (1984). Okul-sanayi iş birliği neden geliştirilmelidir? *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *8*(48), 39-41.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Cedefop, (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 64. http://dx.doi.org/10.2801/548024

Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and research design choosing among five approaches (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Çaylan, D. Ö., Akpınarlı, V. ve Deveci, D. A. (2016). Öğrencilerin staj programları ile işe alım süreci: denizcilik sektöründe "Rotamız Arkas Projesi" örnek olay incelemesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 241-264.

Çelikkol, H. ve Özünlü, M. (2013). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: Leonardo Da Vinci projeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 39-50.

Çetin, Ş. (2005). Öğrenci stajlarında yararlanılan dersler üzerine ampirik bir değerlendirme: Mersin turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulu örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, *16*(2), 153-169.

Dewey, J., (2010). *Democracy and education: an ıntroduction to the philosophy of education*. Indo-European Publishing.

Doleschel, J. and Manu, A. S. (2021). Scarring effect of the COVID-19 pandemicon the global economy – reviewing recent evidence. *ECB Economic Bulletin*, 7, European Central Bank.

Dönmez Tek, A. (2006). *Sanayi toplumu sonrasi Türkiye'de mesleki eğitim ve kiz meslek liseleri (Adapazari kiz meslek lisesi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Durmuşçelebi, M. ve Deliktaş, M. (2017). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi – Kayseri ili örneği. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içerisinde, Demirel Ö. ve Dinçer S. (Ed.), Pegem Akademi. 10.14527/9786053183563b2.015

Emir, O., Pelit, E. ve Arslan, S. (2010). Turizm alanında ön lisans eğitimi alan öğrencilerin staj öncesi ve sonrası görüşlerinin karşılaştırılması (Afyon Kocatepe Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(33), 141- 165.

Fuller, A. (2015). Vocational education. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 25. Oxford: Elsevier. pp. 232–238.

Gani, A., Rathakrishnan, N. I. and Krishnasamy, M. (2020) A pilot test for establishing validity and reliability of qualitative interview in the blended learning English proficiency course. *Journal of Critical Reviews*, 7(5). 140 -143.

Göçen, A. (2007). *Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin işletmelerde gördüğü temel beceri eğitiminin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Greinert, W. D. (1999). *Vocational training and the third industrial revolution; a historically comparative study regarding the development of classical education systems*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Gür Erdoğan, D., Demirtaş, Z. ve Özalan, S. (2020). Teknik öğretmenlerin gözünden mesleki eğitimde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 44-57.

Hall, P. A. and Soskice, D. W. (2001). Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage. Oxford University Press.

Hatunoğlu, Z. ve Kıllı, M. (2014). Hastane işletmelerinin istihdam ettikleri muhasebe elemanlarında aradıkları nitelikler ve muhasebe eğitiminden beklentileri: kahramanmaraş, gaziantep ve osmaniye illerinde bir alan çalışması. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, *7* (1), 228-241.

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher* (second edition). Routledge.

İşgören, N. Ç. et al. (2009). The importance of cooperation between vocational schools and industry. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* (1), 1313–1317

Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 191-220. https://doi.org/10.30794/pausbed.536050

Karaağaçlı, M. (2002). *Mesleki eğitim ve teknoloji eğitiminde özel öğretim yöntemleri.* Nobel Yayınları.

Karacan, P. Ö., Çeliker, H. ve Karaca, K.S. (2015). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı öğrencilerinin staj eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges,* (14), 94-112.

Karataş, B. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin sorunlarina ilişkin öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. and Hirvonen, J. (2006). The significance of practical training in linking theoretical studies with practice. *Higher Education*, *51*(3), 439-464. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6391-8

Kaya, A, (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(33), 349-356.

Kaushik, M. K. (2014). Vocational education in India. *International Journal of Education and Information Studies, 4*(1), 55-58.

Kavi, E. ve Koçak, O. (2018). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve iskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin türkiye'de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 1307-1334.

Kenar, N. (2010). *Mesleki ve teknik eğitim sisteminin genel değerlendirilme raporu*. MESS Eğitim Vakfı.

Köseleci, N. (2012). *Mesleki eğitimde kalite için işbirliği: mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi.* İstanbul, ERG ve KOÇ Araştırma Raporu.

MEB, (2018). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü.* 23. Eğitim Vizyonu Eğitim ve Analiz Değerlendirme Raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/

MEB, (2023). Tarihçemiz. https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20

Merriam, S. B. (2013). *Nitel arama: Desen ve uygulama için bir rehber*. Çev. Ed. Sellahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım.

Mesleki Eğitim Kanunu (1986). Mesleki Eğitim Kurulu. Sayı.3308 https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/18152030_DAYANAK.pdf

Özkan, R. ve Bozyiğit, S. (2020). Staj algısının işletmeyle ilgili faktörler bağlamında incelenmesi: lojistik eğitimi üzerine bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İİBF Dergisi*, *11*(22), 562-596.

Özsayar, B. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin yaptıkları stajların mesleki gelişimlerine etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

Öztürk, C. (2015). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul-sanayi işbirliği: Afyonkarahisar örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Pegem Akademi Yay.

Patton, M. (2014) Qualitative Research and Evaluation Methods. 4th Edition, Sage, Thousand Oaks.

Peters, L. S. and Herbert I. F. (1982). University-Industry Research Relationships, National Science Foundation.

Reichel, N. and Arnon, S. (2009). A multicultural view of the ideal teacher in Israel. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 59–85.

Sarıer, Y. (2020). Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden ideal öğretmen özellikleri ve becerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4*(4), 294-306.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim*, (149), 12-18.

Sever, Y., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(1), 56-80.

Smith, D. and Lovatt, T. J. (1990). *Curriculum: Action on reflection*. Wentworth Falls, Social Science Press.

Smith, J. A., Flowers, P. and Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. SAGE

Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(3), 65-86.

Şahin, U. (2018). *Okul-sanayi eğitim işbirliği programinda öğretim gören mesleki ve teknik lise öğrencilerinin mesleki bilgi ve beceri kazanımlarının ölçümü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Şener, S. (2005). Türkiye ekonomisinde ikinci dönem liberal iktisat politikaları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 141-148.

Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2007). Mesleki sürecin bazı boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,* (14), 161-174.

Toprak, D. (2015). Uygulamada ortaya çıkan farklı refah devleti modelleri üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21* (1), 151-175.

Uluğ, Z. A. (2019). *Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ulusoy, A. (2004). Eğitim Kurumu- İşletme Diyoloğu, TİSK-M.E.B. Eğitim Kurumu-İşletme Diyoloğu Uluslararası Konferansı (17-29). Türkiye İş Veren Sendikaları Konferedasyonu. Ankara, Yayın No: 247.

Üstün, G. ve Savaş, D. (2012). Kız meslek liselerinin işletmelerde yapılan beceri eğitimini planlama ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 165-178.

VET (2022). OECD Mesleki eğitim zirvesi https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-mesleki-egitim-reformunu-ve-turkiyenin-bu-alandaki-deneyimlerini-istanbulda-duzenlenen-oecd-mesleki-egitim-zirvesinde-paylasti/haber/28350/tr

Yalçın, M. (2017). *Mesleki eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yalçınkaya, B. ve Saydam, V. (2018). Staj süreçlerinin öğrencilerin mesleki beklentilerine etkisi: Marmara Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü üzerine bir inceleme. *Arşiv Dünyası Dergisi*, (20), 1-20.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YÖK, (2021). Üniversite sanayi işbirliğinin geliştirilmesi eylem planı. Yükseköğretim Kurulu, https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (209-240)

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yöneticileri Tarafından Güçlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bilgen KIRAL[1], Pınar ARSLAN[2]

1 Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD., bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552.

2 Dr., Nimet Dr. Erdoğan Meto Özel Eğitim Uygulama Okulu, pinararslan44@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7419-8131.

Gönderilme Tarihi: 23.10.2022 Kabul Tarihi: 05.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1209363

Atıf: Kıral, B., ve Arslan, P. (2024). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmesi. *Millî Eğitim, 53* (241), 209-240. DOI: 10.37669/milliegitim.1209363"

Öz

Araştırma, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından güçlendirilmesinin nasıl olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde olup; 2021-2022 akademik yılında, Ankara'nın merkez üç ilçesindeki özel eğitim okullarında görev yapan, gönüllü 12 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiş; veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, öğretmenleri güçlendirmemekte ya da çok az güçlendirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerinin özel eğitim alanını ve mevzuatını iyi bilmeleri gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bulgular ışığında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda görev yapan yöneticilere, hem üniversite programı içerisinde hem de görevleri sırasında aldıkları hizmet içi eğitimlerle bu alanda kendilerini geliştirebilme imkânları sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *güçlendirme, öğretmen güçlendirme, özel eğitim okulu, öğretmen, okul yöneticisi*

Empowerment of Teachers Working in Special Education Schools by School Administrators

Abstract

The study was carried out to determine how teachers working in special education schools are empowered by school administrators. The research is in the case study design, one of the qualitative research designs; it was conducted with 12 volunteer teachers working in special education schools in three central districts of Ankara in the 2021-2022 academic year. Snowball sampling method was preferred in the research; the data was collected with a semi-structured interview form created by the researchers and analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, according to the opinions of the teachers working in special education schools, school administrators do not or little empower teachers. The teachers participating in the research agree that their administrators should know the special education field and legislation well. In the light of the findings, suggestions were presented to the administrators working in the schools where students with special needs are educated, such as providing them with the opportunity to improve themselves in this field with the in-service training they receive both within the university program and during their duties.

Keywords: e*mpowerment, teacher empowerment, special education school, teacher, school administrator*

Giriş

Modern toplumların sağlıklı olarak yaşamlarını devam ettirebilmelerinin, hiçbir çocuğu feda etmeden, tüm çocukların iyi eğitim almaları ile mümkün olduğu söylenebilir. Bu nedenle normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocukların da iyi eğitilmeleri gerekmektedir (Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2010). Özel gereksinimli çocukların, kendilerini ve içinde bulundukları toplumu geliştirebilmeleri için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları da büyük önem arz etmektedir. Karaman Kepenekci'ye (2008) göre eğitim sosyal bir haktır. Eğitim hakkı; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, BM Engelli Hakları Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası düzenlemelerde ve ülkelerin kendi anayasalarında tanınmıştır (Pimentel, 2006; Praneviciene ve Puraite, 2010). Özel gereksinimli çocukların da diğer akranları gibi eğitim hakkından faydalanması 1966 yılında hazırlanmış olan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nde belirtilmektedir. İlgili sözleşme devlete, çocuğun özel ihtiyaç ve yeteneklerine (özellikle azınlık, yerli ve çalışan çocuklar, engelli çocuklar, göçmen

çocuklar üzerinde) uygun eğitim sunma yükümlülüğü getirmektedir (Praneviciene ve Puraite, 2010). Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde: *"Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır"* hükmü yer almaktadır. Bu hüküm, diğer bireylerin sahip olduğu gibi özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin de eğitim hakkını düzenlemekte olup bu bireylerin özel eğitim almalarını sağlamaktadır. Aynı şekilde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki milli eğitimin temel ilkelerinden olan eğitim hakkı da bunu destekler niteliktedir.

Özel eğitim, normal çocuklardan farklı gereksinime sahip olan çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmış ortamlarda yapılan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2005). Özel eğitim, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede ise *"Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engellilik durumu ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi"* ifade eder şeklinde düzenlenmiştir. Bir çocuğun özel eğitime ihtiyacının olup olmadığını saptamak için çok yönlü, ayrıntılı değerlendirmeler yapılmaktadır (Heward, 2006). Türkiye'de özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi ve tanılanması Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) bulunan Özel Eğitim Değerlendirme Kurullarınca yapılmaktadır. Bu kurulların yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, çocuklar performansları ve eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim okullarına, özel eğitim sınıflarına veya kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapıldığı okullara sevk edilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], m. 7, 2018). Özel eğitim okulları, fiziksel ve bilişsel yönden özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitim-öğretim hizmeti aldıkları okullardır. Bu okullarda öğrenciler, ihtiyaçları göz önünde bulundurularak (öz bakım becerileri, temel akademik beceriler ve sosyal beceriler kazandırılarak) yaşama hazırlanmaktadırlar (Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, [ÖEKY], m.4, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin yaşama hazırlandığı özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin de yeterli sayıda ve özel olarak yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Ülkemizde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çok azı özel eğitim branşı mezunudur. Çoğunluğu 120 veya 540 saatlik özel eğitim sertifikaları ile özel eğitim okullarında öğretmen ve ücretli öğretmen olarak çalışmaktadırlar (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016; Ege, Altıntaş, Acarlar, Cavkaytar ve Baydık 2004; Gündüz ve Akın 2015; Küçlü 2021). Özel eğitim okullarında öğretmen olarak çalışmanın diğer okullarda çalışmaya nazaran çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak; geç öğrenme, öğrendiğini çabuk unutma, kendini ifade edememe, öz-bakım becerilerini yerine getirememe, problem davranışlarda bulunma ve öfke nöbetleri geçirme

gibi zorlukları bulunmaktadır. Bu zorlukların okullarda çalışan öğretmenler üzerinde; kendini yetersiz görme, motive olamama, performans düşüklüğü, isteksizlik ve tükenmişlik, gibi olumsuz etkiler oluşturduğu söylenebilir. Miller ve diğerlerine (1999) göre yetersizliği olan çocuklara eğitim verilirken gözlenen gelişim oldukça yavaş olabilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenler, beklentilerini yüksek tuttuklarında stres, hayal kırıklığı, tükenmişlik ve başarısızlık duygusu yaşayabilmektedir. Benzer şekilde Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'nun (2001) yapmış oldukları araştırmada; özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aydemir, Diken, Yıkmış, Aksoy ve Özokçu'nun (2015) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doyumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir.

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin yaptıkları işin zorluğu ve psikolojik olarak yıpratıcılığı göz önüne alınarak motivasyonlarının yüksek tutulması, güçlendirilmeleri mesleklerine bağlılıkları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öncelikle öğretmen güçlendirmenin içeriği açıklanmış, ardından özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri tarafından güçlendirilmelerinin nasıl olduğuna ilişkin araştırma bulguları yer almıştır.

Öğretmen Güçlendirme

Çağdaş eğitim araştırmaları; öğretmenin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyen en önemli faktör olduğuna ilişkin ikna edici kanıtlar ortaya koymuştur (Acaray, 2010; Çalışıcı-Çelik ve Kıral, 2022; Çetin ve Kıral, 2018; Elstad, Christophersen ve Turmo 2011; Odden, Burman ve Fermanich, 2004; Rivkin, Eric, Honushek ve Kain, 2005). Öğretmenlerin daha etkili oldukları durumda, öğrenci başarısı ve öğretmen tatmininin artacağını ve aynı zamanda okul ortamının da iyileşeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenleri güçlendirmenin, okul yöneticilerinin görevi (Vrhovnik, Maric, Znidarsic ve Jordan, 2018) olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü okul yöneticileri; güçlendirilmiş öğretmenlerin, yaptıkları faaliyetlerde daha verimli olduklarını, iş doyumları ve kendine güvenlerinin daha üst düzeyde olduğunun bilincindedirler. Ayrıca güçlendirilmiş öğretmenler kendi potansiyellerinin farkında olup; okulun amaçlarına daha etkin bir şekilde yönelmekte; öğrencilerine daha nitelikli eğitim vermek için çabalamaktadırlar (Romanish, 1993; Sprague, 1992). Bu nedenle okul yöneticileri, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerini güçlendirmelidir (Kıral, 2016). Güçlendirme bununla birlikte kişilerin mesleki gelişimine de katkı sunmaktadır (Rehm, 1989).

Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerde etkilerinin arttığını düşünmeleri, karar verme sürecine katılmaları, mesleki açıdan gelişim olanaklarının sağlanması, yaptıkları ve yapacakları faaliyetlerin desteklenmesi ve öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Melenyzer, 1990). Kıral (2022) da öğretmen güçlendirmeyi; öğretmenlere yetki devri yapma, onları mesleki, kişisel ve ortamsal olarak destekleme, okulla ve işleri ile ilgili öğretmenleri karar sürecine katma, tek tek güçlendirerek daha sonra öğretmenleri birleştirerek onları takım haline getirmek olarak belirtmektedir. Short ve Rinehart (1992) ise öğretmene özerklik sağlama, karar katma, mesleki gelişim desteği sağlama, statüsünü artırma, özerklik sağlama, etkili ve yeterli olduğunu hissettirme şeklinde öğretmen güçlendirmeyi ifade etmektedirler. Panagiotopoulos, Panagiotis ve Karanikola'ya (2019) göre öğretmenlerin yapacakları işlerde, öğretim programları gibi konularda mesleki gelişim sağlama, karara katılım özgürlüğü ve fırsatı sağlama olarak ifade etmektedirler. Avidov- Ungar ve Arviv-Elyashiv'de (2018) hem bireysel olarak mesleki gelişimi hem de toplu olarak okul gelişimini teşvik etme, çalışmaya yöneltme; öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, keşfetmelerine ve sunmalarına olanak sağlama, kendilerine güvenmelerine destek olma, okulla ilgili faaliyetlerin içerisinde ve karar sürecinde aktif rol oynama şeklinde ifade etmektedirler (Kıral, 2015). Güçlendirilmiş çalışanlar, liderlerinden etkilenen, liderlerinin davranışlarını izleyen, görevini içselleştirerek ve severek yapan kişilerdir (Ganiban, Belecina ve Ocampo, 2019).

Özel gereksinimli çocukların doğası ve gelişim özelliklerinden kaynaklı zorluklar nedeniyle onlarla çalışan öğretmenlerin güçlendirilmesi oldukça önemlidir (Cross ve Billingsley, 1994). Alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde okul yöneticilerinin desteğinin önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss, 2001; Katıtaş, 2019; Mowday, Porter ve Steer 2013; Rosenholtz, 1989). Örneğin, Rosenholtz (1989) okul müdürlerinin, özel eğitim öğretmenlerini desteklediğinde öğretmenlerin motivasyonlarının ve bağlılıklarının artacağını belirtmektedir. Billingsley, Bodkins ve Hendricks (1993) yapmış oldukları çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinde yıpranmalarının sebeplerinin en önemlileri arasında okul müdürlerinden yeterli desteği görmeme bulunmaktadır. Katıtaş (2019) da yapmış olduğu araştırmada, okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, öğretmenlere ihtiyaç hissettikleri desteği verdikleri fakat uygulamada bu öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak çalışmaları işe koşmada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin güçlendirilmesinde okul yöneticilerinin kilit rol oynadığı söylenebilir. Okul yöneticileri tarafından güçlendirilen özel eğitim öğretmenleri, eğitim ortamında zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında yetersizliği olan öğrencilerinin eğitimi için daha fazla çaba sarf edecekleri söylenebilir.

Kıral'a (2019) göre öğretmenlerin okula bağlılıkları ve motivasyon düzeylerinin arttırılmasında okul yöneticileri tarafından uygulanan güçlendirme çalışmaları etkili olmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin yaptıkları işin zorluğu ve psikolojik olarak yıpratıcılığı göz önüne alınarak okul yöneticileri tarafından motivasyonlarının yüksek tutulması ve güçlendirilmelerinin mesleklerine bağlılıkları açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmanın özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler ile yapılmasının nedeni bu okullarda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla daha zor şartlarda çalışıyor olması ve güçlendirilmeye diğer okul öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaçlarının olduğunun düşünülmesidir. Özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda okul yöneticileri tarafından güçlendirilmelerinin ortaya konulduğu bir çalışma olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticileri tarafından güçlendirilmesine ilişkin sonuçların bu alanda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilere destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere göre

1. Okul yöneticilerinin, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenleri güçlendirmeye yönelik çalışmaları nasıldır?

2. Okul yöneticilerinin etkili güçlendirme yapabilmesi için öğretmenlerin önerileri nasıldır?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenindedir. Durum çalışmaları, gerçek yaşamdaki günlük durumların betimlenmesini ve ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmalardır (Creswell, 2016). Ayrıca durum çalışmalarında az kişiyle, detaylı olarak çalışmak amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Bu sebeplerle çalışma betimsel durum çalışması deseninde olup; aynı zamanda çoklu durum çalışmasıdır. Çünkü farklı özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerinin alınması, toplanan görüşlerin bir havuzda incelenerek analiz edilmesi söz konusudur (Merriam, 2009). Bu çalışmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin durum kendi sınırları içerisinde analiz edilip, betimlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 2021-2022 akademik yılı ikinci yarıyılında, Ankara'nın merkez üç ilçesinde özel eğitim okullarında görev yapan gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların özel eğitim okullarından olmasının sebebi bu okullarda görev

yapan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla daha zor şartlarda çalışıyor olması, güçlendirilmeye diğer okul öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaçlarının olduğunun düşünülmesidir. Bu sebeple araştırmada öncelikle ölçüt örneklem kullanılarak özel eğitim okulları seçilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçütler Ankara'nın merkez ilçelerindeki özel eğitim okulları olarak belirlenmiştir.

Ardından araştırmada kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kartopu örneklemede araştırmacıların katılımcıları araştırmaya katılmaya ikna etmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Katılımcılar daha önceden tanıdıkları bir başkası sayesinde, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olmaktadırlar. Araştırmanın başından itibaren gönüllü katılımcılar ile yola çıkmak daha nitelikli veri toplanmasını da sağlamaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin sekizi kadın, dördü erkektir. Öğretmenlerin yaşları 26 ila 53 yaş arasında değişmekte; şu anki okullarında çalışma süreleri bir ile dokuz yıl arasında, katılımcıların üçü ücretli öğretmen olup; bir öğretmen öğretmenlik alanı dışından formasyonlu olarak görev yapmaktadır. Özel eğitim okullarında görev yapan katılımcıların altısı özel eğitim sınıf öğretmeni, bir alan dışı özel eğitim sınıf öğretmeni, iki psikolojik danışman, bir müzik, bir el sanatları ve bir görsel sanatlar öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar birbirine benzemeye başladığında araştırmacılar görüşme yapmaya son vermeye karar vermişlerdir. Araştırmacılar öğretmenlerin okul adı ve türü bilgisi araştırma kapsamında gizli tutma kararı almışlardır. Bunun sebebi öğretmenlerin kimliğini gizli tutmak, olası etik ihlallerini önlemektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırmacılar öncelikle alan yazın taraması (Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss, 2001; Katıtaş, 2019; Mowday, Porter ve Steer 2013; Rosenholtz, 1989 -bu araştırmalar özel eğitim öğretmenleri ile ilgili olup; doğrudan güçlendirme ile ilgili değildir-) yapmışlardır. Form oluşturulmadan da özel eğitim okulunda görev yapmakta olan üç-dört öğretmeninin konuyla ilgili görüşü alınmıştır. Ardından konuyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için iki özel eğitim sınıf öğretmeninin ve alanda uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Bir öğretmenle ön uygulama yapılmış, ardından forma son şekli verilmiştir. Ön uygulama sonucunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda dokuz soru yer almıştır. Formdaki sorulara örnek verilecek olunursa; "Okul yöneticilerinizin mesleki gelişiminiz için sizi desteklediğini düşünüyor musunuz? Okul yöneticilerinizin, meslektaşlarınızla işbirliğinizi artırdığını düşünüyor musunuz? Okul yöneticilerinizin, öğrenci ve velilerle yaşadığınız sorunlarda sizi desteklediğini düşünüyor musunuz? Okul yöneticileriniz

okulda başarı gösterdiğinizde bunu diğer öğretmenlerle, velilerle, sosyal medyada veya web sitesinde paylaşıyor mu?" şeklindedir. Araştırmada görüşmeler öğretmenlerin okullarında, katılımcıların uygun gördüğü, rahat ve sessiz mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplam 390 dakika sürmüş; en uzun görüşme 40 dakika, en kısa görüşme 30 dakika olmak üzere, ortalama 32,5 dakika sürmüştür.

Araştırma başlamadan önce araştırmacılardan birinin görev yaptığı üniversitenin etik kurulundan etik kurul raporu alınmış; ardından görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara okul adı ve kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde çalışma içerisinde yer almayacağı, gizliliğe hassasiyet gösterileceği bilgisi verilerek araştırmaya başlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izni ile kayıt edilmiş, kaydedilen görüşmeler daha sonra yazıya geçirilmiştir. Görüşme ses kayıtlarının yazıya geçirilmiş hali yaklaşık olarak 34 sayfa civarında tutmuştur. Ses kayıtlarının yazıya geçirilmesinden sonra araştırmanın analiz süreci başlamıştır. Kategoriler ve alt kategoriler katılımcı görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda kategoriler baştan oluşturulduğu için betimsel analiz, bu kategorileri de alt kategorilere ayırmak ve ayrıntılandırmak içinse içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın başında öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulan kategoriler "Mesleki gelişimi destekleme, mesleki işbirliğini artırma, velilerle işbirliğini artırma, öğretmen motivasyonunu artıma, okuldaki fiziksel ve teknolojik imkânları kullanmayı destekleme, öğrenci ve velilerle yaşanılan sorunlarda öğretmenleri destekleme, öğretmenleri takdir etme, güçlendirildiğini hissetme/me, güçlendirme için öneriler" şeklindedir. Bu kategoriler ise içerik analizi ile ayrıntılandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik için analizci çeşitlemesi, katılımcı doğrulatması ve doğrudan alıntılar kullanılması (Patton, 2014) yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri değiştirilmeden çalışmada olduğu gibi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme sonrası kendilerine dinletilerek uygun olmayan bir yer olup olmadığı sorularak görüşmeler doğrulattırılmış, eklemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılardan hiç birisi görüşlerinin çıkarılmasını istememiştir. Eklemek istedikleri noktalar araştırmaya eklenmiştir. Ayrıca araştırmacılar görüşmelerde sorulardan sonra emin olmak için, genel bir özet yaparak katılımcının söylemek istediklerini onaylamasını sağlamıştır. Araştırma verilerinin kodlamalarını araştırmacılar birlikte yapmış, görüşmeciler arasında görüş farklılığı olmamış, görüş birliği olmuştur. Görüş ayrılığı olmaması sebebiyle ilgili formüle göre tam uyum sağlanmıştır. Bu da araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar tüm çalışma boyunca mesleki ve akademik etik ilkelerine uygun davranmışlardır. Araştırmacılar, katılımcıların ad-soyad ve okul adı bilgilerini ortaya çıkaracak ifadelerden kaçınmışlar, ayrıca bu tür ifadeleri çalışma içerisinden çıkarmışlardır. Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizlemek için her birisine kod adlar verilmiştir. Katılımcılara verilen kod adlar görüşme sırasına göre Arzu, Belma, Cemil, Dinçer, Esma, Fahriye, Gürkan, Hale, İnci, Jale, Kübra ve Leyladır. Bu isimlerin hiç birisi katılımcılara ait olmayan isimlerdir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar, çalışma içerisinde hiç değişiklik yapılmadan, kod adları ile birlikte sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Belgesi: Söz konusu çalışma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesinden 29.04.2022 tarih ve 2022/07 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki okul yöneticilerinin kendilerine yönelik güçlendirme yapıp yapmadığına ilişkin sorulara vermiş oldukları yanıtlar doğrultusundaki bulgular incelenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Desteklemesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklediğini; beşi ise hiç desteklemediğini veya çok az desteklediğini düşünmektedirler. Buna ilişkin oluşturulmuş olan bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Desteklemesi

Destekliyor	
Akademik	Kurs, seminer, hizmet içi eğitim gibi eğitime yönlendirme, bilgi verme
	Öğretmenlerin alanı ile ilgili yaptığı etkinlikleri destekleme
	Tecrübesiz öğretmeni tecrübeli öğretmenin sınıfına verme veya tecrübeli öğretmenin tecrübesize eğitim vermesi
	Mesleki anlamda zorlandıkları yerde destek olacağını söyleme
	Alanla ilgili sunum hazırlattırma ve sundurtma
	Mesleki çalışmaları web sitesinde duyurma
	Araştırmaya teşvik etme
	Etkinliklerin hazırlanmasında (sergi için resim vb.) maddi manevi destek sağlama
	Her çocuğun ihtiyacına göre özel eğitim almasını destekleme
	Fikir-alışverişinde bulunma
Çalışma ortamı	Alanla ilgili malzeme, ortam desteği sağlama
Desteklemiyor/ Az Destekliyor	
Yönetici kaynaklı	Eğitimleri haber vermeme/ zamanı geçince haber verme
	Eğitimlere sadece kendilerini yazma
	Yöneticinin mesleki anlamda yetersizliği
	Yıl içindeki etkinliklere sınıf boş kalmasın diye desteklememe
	Yöneticinin eğitim verme isteği/kişiliği
Yönetici dışında	Daha üst yöneticilerden kaynaklı sorunlar
	Eğitimlerin olmaması/yetersiz olması/
	Eğitimlerin mesai saatleri dışında olması
	Ücretli öğretmenlik sorunu
	Özel eğitim öğretmeni eksikliği

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı okul yöneticilerinin kendisini desteklediğini, bir kısmı ise desteklemediğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi desteklediğini düşünen öğretmenlere ait görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir.

- *İlk başladığımız zamanlarda ve daha sonrasında genelde seminerler düzenleniyor. Bu şekilde bir destekleme oluyor. Desteklendiğimizi düşünüyorum. Yeni gelenlere bu tarz eğitimler veriliyor. Özellikle ilk geldiklerinde. Mesela ben*

tecrübeliyim, benim yanıma yeni birisi geliyor. Yani iki tecrübesiz aynı sınıfa verilmiyor tecrübelinin yanına tecrübesiz şeklinde verilerek onunda öğrenmesi sağlanıyor (Cemil).

- *Evet desteklediğini düşünüyorum. Seminer dönemlerinde mutlaka özel eğitimle ilgili çalışmalar yapıyoruz. Bir günü tamamen rehberlik ve özel eğitime ayırıyoruz. Yöneticimiz, seminer dönemlerinde benimde slaytlar hazırlamamı istiyor. Tüm mesleki çalışmaları okul sayfamızda duyuruyor. Bu yaptığımız çalışmaların faydalı olduğunu düşünüyorum. Yöneticimizin benden bir şeyler istemesi de benim gelişimim açısından iyi oluyor. Araştırma yapmamı teşvik ediyor. Kendi bilmediği konularda bana soruyor. Fikir alış-verişinde bulunuyoruz (İnci).*
- *Bilgimizin olmadığı seminer ve kurslardan onlar sayesinde direk haberdar oluyoruz. Bu bizi desteklediklerini anlamına geliyor (Dinçer).*

Desteklemediğini/az desteklediğini düşünen öğretmenlere ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

- *Eğitimler haber verilmiyor, zamanından önce bilgilendirme yapılmıyor. Tarih geçmiş oluyor dolayısıyla benim haberim olmuyor Veyahut ta üniversitelerin düzenlemiş olduğu toplantı ve herhangi bir şey bunların hiçbirinden bizim haberimiz olmuyor. Geç oluyor ya da gönderilemiyoruz (Arzu).*
- *Hayır. Öncelikle kendilerini değiştirmeleri gerekiyor. Bana hiçbir yardımları olmadı. Ne yapması gerektiğini oda bilmiyor. Yeterli değil çünkü (Leyla).*

Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Arası Mesleki İşbirliğini Artırması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi okul yöneticilerinin öğretmenler arası mesleki işbirliğini artırdığını düşünürken; yedisi okul yöneticilerinin ya hiç böyle bir faaliyetlerinin olmadığını ya da çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Arası İşbirliğini Artırması

Mesleki İşbirliğini artırmaya çalışıyor
İşbirliği için ortam sağlama
Sınıflara anlaşan iki öğretmen verme
Yöneticilerin kişiliği ve iletişimi
Yöneticilerin özel eğitim alanından olması
Fikir alış verişi yapma ve yönlendirme
RAM'la işbirliği
Yöneticinin alana hâkim ve tecrübeli olması
Eğitime gitme konusunda sorun çıkarmama
Mesleki işbirliğini artırmaya yönelik faaliyet yok/ çok az var
Kadrolu öğretmen yetersizliği
Alan dışı ücretli öğretmenlerin fazla olması
Ücretli ve kadrolu öğretmenlerin işbirliği yapması için herhangi bir söylem, uygulama yok
Bilgi alış verişi yapılacak, alandan, tecrübeli, bilgili öğretmen olmaması/ az olması
İşbirliği için sadece kişisel çaba gösterme (yönetici desteği olmadan)
Yöneticilerin fikir alış verişi yapmaması, görüş almaması
Karaları sadece yöneticilerin kendilerinin alması
Öğretmenlerin düzenli olarak bir araya getirilmemesi
Öğretmenlerin fikirlerinin, önerilerinin dinlenmemesi
RAM'la işbirliği yetersizliği
Sistemsel sorun
Branş öğretmenlerinin (Beden, müzik gibi) derse girmemesi, diğer öğretmenlerle işbirliği olmaması)

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı okul yöneticilerinin mesleki işbirliğini artırmaya yönelik çalışmalar yaptığını bir kısmı ise bu faaliyetlerin çok az olduğunu veya hiç olmadığını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin mesleki işbirliğini artırmaya yönelik çalışmalar yaptığını düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıdadır.

- *Her okulda bu işbirliğini sağlamak kolay olmuyor ama bizim okulda çok güzel işliyor. İdarecilerimizden bu anlamda çok memnunum. Şuan ki çalıştığım okuldaki müdür sizi kolektif çalışmaya yönlendiren biri. Pozitif bir kişiliği var. Okulumdaki müdür ve yardımcılarımla çok iyi bir iletişimim var. Şuan*

ki müdürüm özel eğitim mezunu. Bence özel eğitim kurumlarında özel eğitim mezunu kişiler müdür olmalı (Dinçer).

- *İşbirliği açısından yapılan, birlikte çalışmamız için ortam sağlanıyor (Belma).*

Okul yöneticilerinin mesleki işbirliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapmadığını/çok az yaptığını düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıdadır.

- *40-45 kişilik kadronun taş çatlasın 3 ya da benim gördüğüm en fazla 5 tanesi kadrolu oluyor. Kalanın hepsi ücretli öğretmen. Bunların da birçoğu zaten alan dışı. Birçoğunun alanla ilgisi de yok. Öyle olduğu içinde benim zaten bilgi alışverişi yapabileceğim, beyin fırtınası yapabileceğim, kendime denk ya da daha tecrübesinden yararlanabileceğimi düşündüğüm ben kimseyi 3 kişi dışında görmedim. Onlarla da bizim kişisel çabamızla olmuştur en fazla. İdare kanalı ile değil kendi kişisel ilişkimiz üzerinden yürümüştür… Okulda bir mesele olduğu zaman bize zaten fikrimiz sorulmuyor. Kararı alan mekanizma idaredir (Arzu).*
- *Okul yöneticilerinin genel olarak bir meslektaşlarımızla bir işbirliği yapılmasına yönelik bir çalışmaları yok. Ama biz zaten öğretmen arkadaşlarımızla gerek öğrencilerle, gerek evraklar ya da öğrencilerimizin stajları ile ilgili sürekli bir işbirliği halindeyiz (Kübra).*

Okul Yöneticilerinin Velilerle İşbirliğini Artırması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı okul yöneticilerinin velilerle işbirliğini artırmak için çalıştığını düşünürken; altısı okul yöneticilerinin böyle bir çabası olmadığını ya da çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 3 ’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Velilerle İşbirliğini Artırması

Velilerle işbirliğini artırma
Velilerle görüşmeye-işbirliğine yönlendirme, iletişim sağlanmasını isteme
Veli iletişiminin önemine yöneticilerin sürekli değinmesi
Veli toplantıları düzenleme (yönetici)
Veli ile ilgili olumsuzlukları hızlı sonlandırma
Sorunları çözme
Sürekli veli ile iletişim halinde olma (zorunluluğu)
Yöneticinin özel eğitim mezunu olması
Yöneticinin özel eğitim velisi olması sebebiyle veli olarak empati kurması

Velilerle işbirliği için herhangi bir şey yapmama/ çok az faaliyet yapma
Veli görüşmelerini öğretmenlerin kendilerinin yapması
Yöneticilerin tavırları (veliyi aradınız mı, yaptınız mı? vb)
Veli anlamında yöneticilerin öğretmenleri yalnız bırakması
Veli iletişiminde yöneticinin bürokratik gücü olması fakat bunu veli iletişimde kullanmaması
Veliyle olan durumları siz halledin anlayışı
Veli ile olan sorunları öğretmenin kendisinin çözmesi
Yöneticilerin veli ilişkilerini umursamıyor ya da geçiştiriyor ya da zamana bırakıyor
Veli ile olan durumlarda olumsuzluklar ve sorumluluklar öğretmene yükleniyor
Pandeminin veli ilişkilerini, işbirliği ve iletişimini azaltması
Öğretmen- veli ilişkisi öğretmenin kendi çabası ile kuruluyor
Velilerin durumları özel eğitimden ötürü tolere ediliyor olması
Veli iletişimi sadece öğrenci üzerinden
Velilerle sosyal birliktelik yok
Yönetici sadece veli toplantısı planlıyor
Velilerin işbirliği istememesi
Velilerin eğitimlere katılımının düşük olması

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı okul yöneticilerinin velilerle işbirliğine yönelik çalışmalar yaptığını düşünürken; diğer kısmı ise bunun tam tersini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin velilerle işbirliğini artırmaya dönük çalışmalar yaptığını düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıdadır.

- *Veliler ile ilgili toplantıları bizzat düzenliyorlar. Zaten bu rutin. Veliler ile her durumda iletişime geçmemizi, whatsup gurubu kurmamızı bizi bu yönergelerle velilerle iletişim halinde kalmamızı istiyorlar. Bu sayede velilerle de iyi bir ortam sağlanıyor diye düşünüyorum. İletişimimiz daha kalıcı oluyor (Dinçer).*
- *Okul yöneticimiz özel eğitim mezunu ve ….. sahip. Bu yüzden bizi çok çok iyi anlıyor. Veli, öğretmen ve yönetici işbirliği içerisindeyiz. Veli iletişimimizin iyi olması öğrenci gelişimine katkı sağlıyor. Yöneticinin özel eğitimi mezunu olması bu alanda çok büyük bir artı. Desteklediğini düşünüyorum. Velilerle yaşadığım sorunlarda birebir çözmek yerine okul yönetimi de dâhil oluyor. Beraber çözüyoruz. İşbirliği içerisindeyiz (*İnci*).*

Okul yöneticilerinin velilerle işbirliğini artırmaya dönük herhangi bir çalışma yapmadığını/çok az yaptığını düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıdadır.

- *Biz branşımız gereği sürekli velilerle işbirliği halindeyiz. Belli zaman aralıklarında sürekli görüşüyoruz. Ya da anlık görüşmemiz gerekiyor. Onun dışında da okul yöneticilerinin veli toplantıları dışında ekstra yaptığı bir durum yok (Kübra).*
- *Bize söylenen direk veliyi aradınız mı? Yaptınız mı? Ettiniz mi? Hâlbuki etki yaratması açısından okul idaresi bürokratik anlamda benden daha etkilidir… Bu anlamda çok tek başımıza bırakıldığımızı düşünüyorum. En ufak bir şeyde veli ile siz konuşun veli siz halledin vs. bazen de benden daha bir üstün kararlı tavrını görmek istiyorlar. Bir otorite istiyor veli ve o ben değilim… Öyle olunca da biz her durumda veli ile göğüs göğse kendimiz çarpışıyoruz. İdareye bildiriyorsunuz ya umursamıyor ya da geçiştiriyor zamana bırakıyor. Olan bütün olumsuzluktan bütün mesul de öğretmen oluyor. Kendileri kenara çekiliyorlar…(Arzu).*

Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Artırması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizi okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonu artırmak için hiçbir şey yapmadığını veya az yaptığını düşünürken; dördü yapıldığını düşünmektedir. Okul yöneticilerinin yaptıkları motivasyon artırıcı faaliyetlere ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Motivasyon Artırmak İçin Yaptıkları Faaliyetler

Gezi
Toplu yemek yemek
Turnuva
Problemli öğrencilerle ilgili tavsiye
Problem çözümünü destekleme
Seminer
Okul sosyal donanımı rahatça kullanmaya izin verme
Öğretmenlerle konuşma

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonu artırmak için hiçbir şey yapmadığını veya az yaptığını düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıda verilmiştir.

- *Kurum iklimi denilen bir olay yok. Örneğin, geçen yıldan örnek vereyim. Veli teşekkür göndermiş iki öğretmene. Fakat öyle bir öğretmene takdim etme şekilleri var ki sanki ceza veriyormuş gibi. siz bizimi şikayet ettiniz de …halbu-*

ki yazının eki belli. Teşekkür gönderilmiş. Bunu bile öğretmene ağlata ağlata veriyorlar. Dolayısı ile hocam, nerden tutsan elinde kalıyor. Benim moralim, motivasyonum kimsenin umurunda değil. Kimse bana demiyor ki sen buraya isteyerek mi geliyorsun? Bir sıkıntın var mı? Senin işten doyumun var mı? Arkadaşlarınla diyaloğun nasıl? Bir sıkıntınız var mı? Kimsenin umurunda olduğunu düşünmüyorum. Burada her şey herkesin kendi kişisel arkadaşlık ilişkisi üzerinden yürüyor…(Arzu).

- *Motivasyonu yükseltici öyle ekstra bir şey yapılmıyor, belki bu birlikte bir yerlere gitme toplu geziler, bu şekilde bunu sağlayabiliyorlardı ama pandemiden sonra oda belli bir sekteye uğradı açıkçası (Belma).*

Okul yöneticilerinin motivasyon artırmaya yönelik yaptıkları faaliyetlere ilişkin görüşler aşağıdadır.

- *Öğrencilerimizin problemli davranışlarını nasıl çözebileceğimize yönelik tavsiyelerde bulunuyorlar. Problem sağaltımını nasıl yapacağımıza yönelik destekliyorlar. Öğretmenler ve yöneticiler arada toplu yemeğe gidiyoruz. Bu öğretmenlerin birazda olsa motivasyonunu güçlendiriyor (Esma).*
- *Öğretmenlere yönelikte pandemiden sonra her şey durdu açıkçası. Öncesinde yemeklere gidiliyordu. Kısa geziler oluyordu. Pandemi ile birlikte bunlar olmadı. Onlar bizi motive ediyordu. Bunlar öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendiriyordu (Jale).*

Okul Yöneticilerinin Okuldaki Fiziksel ve Teknolojik İmkânları Kullanmayı Desteklemesi

Okul yöneticilerinin okuldaki fiziksel ve teknolojik imkânları destekleyip desteklemediği katılımcılara sorulduğunda imkânların yetersiz ve yeterli olduğuna ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar fiziksel ve teknolojik imkânları kullanıp kullanmadıklarını ve yönetici desteğini birlikte açıklamışlardır. Katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan alt kategori ve kodlar aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okuldaki Fiziksel ve Teknolojik İmkânların Desteklenmesi/Kullanılması

İmkânlar yetersiz
İmkânlar yeterli
Evet kullanıyorum
Hayır kullanamıyorum

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı (üç kişi) okul imkânlarının yetersizliğinden dolayı bu imkânlardan faydalanamadığını düşünürken; diğer kısmı (9 kişi) ise imkânların yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda da okul yöneticilerinin desteği ile bu imkânların kullanılıp (9 kişi), kullanılmadığına (3 kişi) ilişkin görüş bildirmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden bazılarına örnekler verilmiştir.

- *Okulda bir tane spor salonu var çok yetersiz. Orayı öncelikle 2. ve 3. kademenin kullanmasını öneriyorlar. Hâlbuki beden eğitimi dersi sınıfta yapılabilecek bir ders değildir. Özellikle bizim gibi beden kontrolünü sağlayamayan çocuklar için sınıf ortamında çocuğun kendini bir yere çarpıp yaralama, sakatlanma ihtimali çok yüksek. Okulun bahçesi çocuğun oyun oynayabileceği hiçbir şey yok. Okul bahçesinde hiçbir donanım yok (Arzu).*
- *Okul yöneticileri okuldaki fiziksel ve teknolojik imkânları sağlıyor. Ellerinden geldiğince olanaklar dâhilinde kullanmamız sağlanıyor. Spor odası, iş beceri odası, çocukların bağımsız yaşam becerilerini gerçekleştirdikleri odalar sağlanıyor (Cemil).*

Okul Yöneticilerinin Öğrenci ve Velilerle Yaşanılan Sorunlarda Öğretmenleri Desteklemesi

Araştırmaya katılan beş kişi kendilerinin yaşadıkları sorunlarda desteklendiğini düşünürken; bir kişi desteklenmediğini; altı kişi de herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kişi de ayrıca kendisinin desteklendiğini ama ücretli bir öğretmenin yanında durmadıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin öğrenci ve velilerle yaşadıkları sorunlarda desteklendiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıdadır.

- *Desteklediğini düşünüyorum. Velilerle yaşadığım sorunlarda birebir çözmek yerine okul yönetimi de dâhil oluyor. Beraber çözüyoruz. İşbirliği içerisindeyiz (İnci).*
- *Desteklediklerini düşünüyorum ama biraz daha fazla destekleyebilirler. Öğretmenlerin arkasında duruyorlar. Eğer öğretmenin haklı olduğunu inanıyorlarsa. Bazı velilerde gereksiz tolere ediliyor (Gürkan).*

Okul yöneticilerinin öğrenci ve velilerle yaşadıkları sorunlarda desteklenmediğini düşünen öğretmenin görüşleri aşağıdadır.

- *Velilerle şikâyet boyutuna kadar giden sorunlar yaşandı. Okul yöneticimiz bizi desteklemedi. Okul rehber öğretmenleri ile birlikte çözmeye çalıştık (Leyla).*

Öğrenci ve velilerle kayda değer herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- *Bu iş köprü olmaya çalışmaktır. İki tarafı da yıkmak değildir. Ben hiç problem yaşamadığım için bilmiyorum. Ben velilerimle hiçbir sıkıntı yaşamadım ama böyle bir durum olursa da beni destekleyeceklerinden eminim (Fahriye).*
- *Açıkçası velilerle hiç sorun yaşamadım. Genel olarak insanlarla ilişkim iyidir. Buradaki velilerle de iletişimim çok iyi. Eğer onlarla bir sorun yaşasaydım da yöneticilerim bana destek olurlarmış gibi geliyor (Jale).*

Kendisinin desteklendiğini ama ücretli bir öğretmenin yanında durmadıklarını ifade eden bir öğretmenin görüşü aşağıdadır.

- *Kendi adıma daha önce yaşadığım olaylarda desteklendim. Ama haklı olduğum için desteklendim. Ben haklı olduğum için yanımda durdular. Ama bunu bir ücretli arkadaşım bir öğrenci ile ilgili yaşadığı sıkıntıda o öğretmenin yanında durulmadı (Arzu).*

Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Takdir Etmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u okul yöneticilerinin kendilerini bir şekilde takdir ettiğini düşünürken; ikisi okul yöneticilerinden böyle bir tavır görmediklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin yaptıklarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Takdir Edilmesi

Teşekkür etme, sözel takdir etme
Sürekli övgüyle bahsetme, onure etme
Başarı belgesi
Günaydın, güler yüz vb.
Plaket
Web sayfasında, sosyal medyada paylaşma
Çeşitli şekillerde ödüllendirme

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğretmenleri takdir ettiğini düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıdadır.

- *Çok başarılı bir konser verdik. İdare tarafından da çok büyük ilgi gördü. Hem oranın yöneticileri hem buradaki öğretmenler idari kadro defalarca teşekkür ettiler. Toplantılarda müdür bey defalarca ark arkaya teşekkür etti. Ama her-*

hangi bir teşekkür belgesi almadım. O yıl yapılan bütün toplantılarda konserin çok güzel olduğunu müdür bey söyledi. Hatta şöyle bir cümle kurdu. Şuana kadar izlediğim en iyi konserdi dedi (Belma).

- *Müdür bey, sözel olarak takdir ediyor. Ama öyle başarı belgesi falan verilmiyor. Ama verilse aslında bu da daha çok motive eder öğretmeni diye düşünüyorum. Çalışma şevkini artırır. Enerjisi daha yüksek olur (Esma).*
- *Evet, başarılarımızı kesinlikle ifade eder. Plaket yaptırır, verir. Okulun instagram sayfasında bir öğretmenin etkililiği varsa paylaşır. Toplantılarda dile getirir. Yani o öğretmeni mutlaka ödüllendirir (İnci).*

Okul yöneticilerinin öğretmenleri takdir ettiğine yönelik herhangi bir tavır görmediğini düşünen öğretmenlere ait görüşler aşağıdadır.

- *Objektif davranılmıyor… o konuda herhangi bir destekleyici bir tavır görmedim (Arzu).*
- *Hayır, hocam, yapılmıyor bence. Örneğin ben kendimden örnek vereyim. Ben …dan gelen …. Öğrencimi yokluktan bir varlığa çıkardıysam müdür beyin bunu görmesi lazım. Geçen günkü programda onu görüp bir teşekkür etmesi lazım. Öyle düşünüyorum. Veli sürekli teşekkür eden mesajlar atıyor bize. Çocuğu ile ilgilendiğimiz için. Programı velide izledi. Çok duygulandı. Yani sen çalışanını mutlu edeceksin ki o da öğrencilerini mutlu etsin (Gürkan).*

Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenleri Güçlendirmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi okul yöneticilerinin özel eğitim okulunda çalışan öğretmen olarak kendilerini yeterince güçlendirdiğini düşünürken; yedisi ya güçlendirmediğini ya da çok az güçlendirdiğini düşünmektedir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenleri Güçlendirmesi

Güçlendiriyor
Seminerler
Bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaşma
İletişim
Gülümseme
Empati
Sorunların çözümüne yardımcı olma
Seminer
Söz hakkı verme, karara katma
Okulda kendi varlığını hissetme/etkili olduğunu hissetme
Mutluluğu paylaşma
Güçlendirmiyor/ çok az güçlendiriyor
Diğer okullarla, üniversitelerle işbirliği, sempozyum vb. katılmayı desteklememe
Ara sıra toplantı düzenleme, öğrencilere nasıl ulaşılacağını söyleme güçlendirme için yeterli değil
Her şeyi kendim deneye deneye öğrendim
Öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılmak istiyor desteklenmiyor
Biz her şeyi kendi çabamızla yapıyoruz
Güçlendirici herhangi bir şey olmadı

Tablo 7'de görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenlerinin güçlendirildiği ve güçlendirilmediğine ilişkin çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. İki öğretmense güçlendirici herhangi bir olay yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, özel eğitim okulunda görev yapan bir öğretmen olarak kendilerini yeterince güçlendirdiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıdadır.

- *Yöneticimiz, özel eğitim alan mezunu olduğu için beni bu anlamda çok iyi anlıyor. Okulda bir sorun olduğu zaman beraber araştırıp çözüm bulmaya çalışıyoruz. Bu anlamda beni teşvik ediyor (İnci).*
- *Seminerler sayesinde güçlendirildiğimiz, bazı şeyleri öğrenmemiz sağlandı. Yöneticiler zaman kendi bilgi ve becerilerini, tecrübelerini paylaşıyorlar (Cemil).*

Okul yöneticilerinin, özel eğitim okulunda görev yapan bir öğretmen olarak kendilerini yeterince güçlendirmediğini/çok az güçlendirdiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıdadır.

- *Ara sıra toplantılar düzenleniyor. O toplantılarda neler yapabileceklerimiz sınıf içinde öğrencilerimize nasıl ulaşılabileceğimiz konusunda önerilerde bulunuluyor. Yeteri kadar güçlendirildiğini söyleyemeyiz (Esma).*
- *…düşünmüyorum. Benim kendi alanımda gelişmem için kişisel çalışmama dışında dediğim gibi üniversitelerin düzenlemiş olduğu sempozyumlar olur başka okullar ile bir temas olur. Okul müdürüne dedim ki, ayarlayın …… var. Bu okulu ziyaret edip bunlar neler yapıyor? Fikir alış-verişi yapalım. Yerinde inceleyelim. Örnek alalım. ……. önerim geri döndü…(Arzu).*

Okul Yöneticilerinin Etkili Güçlendirme Yapabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri

Okul yöneticilerinin etkili güçlendirme yapabilmesi için öğretmenler bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Etkili Güçlendirme İçin Öğretmenlerin Önerileri

Eğitim-öğretimle ilgili	Okul içi kurslar açma
	Bakanlıkta program yapacaklar öğrencileri bizzat deneyimlemiş bilen kişilerin program yapması
	Yöneticiler çocukların derslerinin daha eğlenceli olması için bakanlığa talepte bulunmalı, bu tür kararlar alınmalı
Öğretmenle ilgili	Uyumlu öğretmenleri aynı sınıfa verme
	Sınıflara öğrenci dağıtırken öğretmenlerin görüşünü alma
	Tecrübesiz öğretmen tecrübeli öğretmenle aynı sınıfa verilmeli
Öğrencilerle ilgili	Öğrencileri durumlarına göre sınıflara dağıtma
	Bu çocukları okula kapatmama, daha çok sosyalleşmelerini sağlama, etkinliklere katma, götürme
	Çocukları spora etkinliklere yönlendirme
Sosyal faaliyetler ve iletişimle ilgili	Öğretmen yönetici fikir alış verişi olmalı
	Toplu aktiviteler düzenleme
	Yönetici öğretmenlerin ilişkilerinin iyi olması
	Yönetici öğretmen ilişkisi iyi olmalı
	Öğretmenlerin istekleri geri çevrilmemeli
	Okulda işbirliği teşvik edilmeli
	Bu tür okullar zor olduğu için yönetici her zaman öğretmenin yanında olmalı
	Ayın belirli günleri yemeğe gidilmeli
	Öğretmenlerin bir arada olacağı sosyal etkinlikler düzenlenmeli
	Sadece öğretmenlerin katılımının olduğu etkinlikler artırılmalı
	Arada bir öğrencilerle de dışarıda piknik, gezi olabilir.
	Özel eğitim öğretmenleri, okul müdürleri ile işbirliği olmalı
	Toplantılar artırılmalı

Motivasyonla ilgili	Motivasyon artırıcı çalışmalar yapılmalı
	Belgelerle ve sözel motivasyon sağlama
	Öğretmenlere yeterli molalar verilmeli
	Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin daha çok motive edilmesi, daha fazla güçlendirilmesi
	Özel eğit öğretmenlerini daha çok destekleme
Maddi koşullarla ilgili	Bu tür okullardaki Ücretli ve kadrolu öğretmenlerin maaşını artıma
	Ücretli öğretmenlerin sosyal hakları iyileştirilmeli ki bırakmasınlar, kalıcı gözüyle baksınlar
Yöneticiler ile ilgili	Yöneticiler tatlı sert olmalı
	Öğretmenleri okul kültürüne dâhil etme
	Mobbing yapmama
	Müdürlerin özel eğitimi iyi bilen kişilerden olması
	Müdürlerin özel eğitim seminerlerine katılmaları
	Müdürlerin özel eğitim sertifikası almaları
	Yöneticilerin öğretmenleri iyi tanıması
	Öğretmenlerin yaşadığı zorlukları bilmesi
	Yöneticilerin empati yapması
	Veliye mesela öğretmeninin bakıcı değil de kıymetli, eğitimli bir alan mezunu olduğunu hissettirmesini
	Velinin yanında öğretmenini desteklemeli
	İlk olarak yöneticiler eğitilmeli
	Yöneticiler belirli aralıklarla eğitimler almalı, sonuçları takip edilmeli
	Problemler bakanlığa bildirilmeli
Okulun fiziki koşulları ve çalışma ortamı ile ilgili	Öğretmenin kendini rahat edebilecek bir çalışma ortamına sahip olması
	Okul idaresinin tüm olanakları öğretmenlere sunması
	Okul ortamı iyi olmalı
	Okul sosyal donatılarının arttırılması (müzik odası, spor odası, yemekhane gibi)
Okul kuralları ve disiplin ile ilgili	Kurallar kesin olmalı
	Öğretmenin derse geç kalma gibi durumlarda sürekli hale gelmemesini sağlama, ilk yapılan hatada da başına gitmeme

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenler eğitim-öğretim, öğretmen, öğrenci, sosyal faaliyetler ve iletişim, motivasyon, maddi koşullar, yöneticiler, okulların fiziki koşulları, çalışma ortamı ve okul kuralları ve disiplin ile ilgili çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Aşağıda bunlara yönelik olarak katılımcıların bazılarının görüşleri verilmiştir.

- *Burada yöneticilerin yapabilecekleri çok bir şey oluğunu düşünmüyorum. Bu okullarda çalışan ücretli öğretmenlerin, diğer öğretmenlerinin maaşlarının arttırılmasının etkili bir güçlendirme olacağını düşünüyorum. O zaman daha mutlu okula gelebilirler. Para kişiye özgüven de veriyor (Fahriye).*

- *Yöneticilerin, öğretmenlerinin motivasyonlarını hep diri tutmak, onları okul kültürüne dâhil edebilmek, mobbing yapmadan iyi bir ilişki kurması çok önemli diye düşünüyorum. Öğretmenin kendini rahat edebilecek bir çalışma ortamına sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Okul idaresinin tüm olanakları öğretmenlere sunması gerekir. Motivasyonları daha yüksek olursa başarıda daha yüksek olur inancındayım. Mutlu öğretmen eşittir başarılı öğrenci diye bir cümle ile bitireyim (Hale).*

Ayrıca öğretmenler bakanlığa yönelik de çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Bakanlığa Yönelik Önerileri

Bakanlıkla ilgili	Gereksiz evrak işleri azaltılmalı
	Ücretli öğretmenlerin branşına dikkat edilmeli
	Ücretli öğretmenlere ve yeni gelenlere seminer verilmeli, oryantasyon yapılmalı
	2 yıllık alan dışı mezunlarını ücretli öğretmen yapmamalı
	Öğretmen alırken kişiliğe dikkat etmeli,
	Sabırlı, hoşgörülü vb. özellikleri olan kişileri buraya öğretmen almalı
	Öğretmen değişiminin azaltılması (hem ücretli hem de kadrolularla birkaç yıl çalışabilmeli)
	Bakanlıkta bu alanda çalışanlar özel eğitim okullarında çalışan kişilerden seçilmeli
	Alan dışı (işletme, turizm vb. gibi) kişileri formasyonları yoksa kabul etmemeli

Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcıların Bakanlığa yönelik önerilerine ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

- *Özel eğitim okullarında çalışmak; çok fazla bilgi, sabır, özveri ve hoşgörü gerektirmektedir. Her kişinin psikolojik yapısı ve almış olduğu eğitim bu işi yapmaya yeterli olmayabiliyor. Bu okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ücretli öğretmendir. Bu tür okullara ücretli öğretmen alırken, öncelikle varsa özel eğitim alanı mezunu öğretmenleri, yoksa sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimciler ve PDR'ciler alınmalı diye düşünüyorum (Arzu).*
- *Bana göre okul yöneticileri ve bakanlıkta özel eğitim alanında bulunanlar, bu okullarda çalışmış kişilerden oluşmalı. Böylelikle bu öğrencileri bilecek*

ve ona göre programlar yapılacaktır. Okul yöneticilerinin tatlı-sert tavırda olmaları iyi olur. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin, kursların ve oryantasyon eğitimlerinin arttırılmasının öğretmenler için çok yararlı olacağına inanıyorum (Gürkan).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmelerinin nasıl olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklediği görüşünde iken bazıları ise yöneticilerin çok az desteklediği veya hiç desteklemediği düşüncesindedir. Araştırma bulgularının aksine Billingsley vd. (1993) özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinde yıpranmalarının sebeplerinin en önemlileri arasında okul müdürlerinden yeterli desteği görmeme bulunmakta olduğunu tespit etmişlerdir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini desteklemeleri öğretmenlerin mesleklerini içselleştirmelerinde, iş doyumlarının (Romanish, 1993) ve örgütsel bağlılıklarının (Kıral, 2020) artmasında önemlidir. Alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki olarak gelişmelerinde okul yöneticilerinin onlara verdikleri desteğin etkililiğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Cross ve Billingsley, 1994; Gersten vd., 2001; Katıtaş, 2019; Mowday vd., 2013; Westling ve Whitten, 1996). Araştırmanın bulguları kapsamında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kurs, seminer ve hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Özel eğitim okullarında etkili olan okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların eğitilmesinde çalışan öğretmenleri desteklemelerinin öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarına göre, okul yöneticileri öğretmenlerin velilerle işbirliğini artırmak için çabalamaktadır. Bazılarına göre ise okul yöneticilerinin böyle bir çabası çok az veya hiç yoktur. Tüm öğretmenler, veli ile iletişimlerinin iyi olmasının öğrenci gelişimine katkı sağladığı düşüncesinde hemfikirdirler. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler, öğrenci velileri ile devamlı iletişim kurmak zorundadırlar. Çünkü bu çocukları topluma uyum sağlayacak şekilde yetiştirme sorumluluğunu üstlenmektedirler. Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışmanın zorluğunun yanında veliler ile iletişim halinde ve işbirliği içerisinde olmak da özel çaba ve sabır gerektirmektedir. Örneğin, Katıtaş'a (2019) göre özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin yeterli bilince sahip olmamaları ve velilerle sağlıklı iletişimin kurulamamasından dolayı sorunlar yaşanmaktadır. Benzer şekilde, Demirtaş vd. (2016) çalışmalarında, velilerin baskı ve ilgisizliğini özel eğitim okullarında var olan sorunlar arasında belirtmişlerdir. Bu araştırmada özel eğitim alanı kapsamında okulda çalışan

öğretmenlere göre, veliler ile yaşanan sorunlara okul yönetimi de dâhil olduğunda sorunlar daha kolay çözülmektedir. Bundan ötürü yöneticiler, veli ve öğretmen arasında bir köprü oluşturmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenin veli ile olan işbirliğinin artırılmasında ve veli ile yaşanan sorunların çözümünde yönetici daha etkili olacaktır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için hiçbir şey yapmamakta veya çok şey az yapmaktadır. Bazılarına göre de okul yöneticileri, öğretmenleri sözel olarak takdir etme, sosyal medyada paylaşma, toplantılarda dile getirme ve plaket verme gibi motivasyonu artırıcı yöntemler kullanmaktadır. Öğretmenler ayrıca yöneticileri tarafından gezi ve yemek organizasyonları yapıldığını fakat bunların da pandemi ve sonrasında azaldığı görüşündedirler. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonları, çalıştıkları okula bağlılıkları ve mesleki doyumları arasında çok güçlü bir ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Mooij, 2008; Schultheiss, 2008). Kıral'a (2019) göre öğretmenlerin okula bağlılıkları ve motivasyon düzeylerinin arttırılması okul yöneticileri tarafından uygulanan güçlendirme çalışmalarına dayanmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin yaptıkları işin zorluğu ve psikolojik olarak yıpratıcılığı göz önüne alınarak okul yöneticileri tarafından motivasyonlarının yüksek tutulması ve güçlendirilmelerinin mesleklerine bağlılıkları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Örneğin, Rosenholtz (1989) okul müdürlerinin, özel eğitim öğretmenlerini desteklediğinde öğretmenlerin de motivasyonlarının artacağını ve mesleklerine olan bağlılıklarının yükseleceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, emek ve çabaları okul yöneticileri tarafından takdir edilen öğretmenlerin mesleki açıdan motivasyonlarının artacaktır. Bundan ötürü okul yöneticileri; özellikle öğretmenler kurulu toplantısında ve diğer toplantılarda öğretmenleri çalışmalarında dolayı sözel olarak teşekkür ve takdir etmeli, belge ve plaket vermeli ve sosyal medyada paylaşmalıdır.

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere göre, okul yöneticileri okuldaki fiziksel ve teknolojik imkânları kullanmayı desteklemektedir. Öğretmenlere göre, özel eğitim okul ve bahçeleri özel eğitimin yapılabilmesi için yeterli donanıma sahip değildir. Özel gereksinimli öğrencilerin kendi bedenlerinin kontrolünü sağlayamadıkları durumlarda öğrencilerin kendilerini yere çarpıp yaralanmaları veya sakatlanma ihtimalinin yüksek olmasından dolayı sınıfın ve okul bahçesinin rahat hareket edebilecek büyüklükte ve fiziksel donanıma uygun şekilde planlanması öğrencilerin yararına olabilir.

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğuna göre, okul yöneticileri ya öğretmenleri güçlendirmemekte ya da çok az güçlendirmektedir. Mobbing yapmadan iyi bir ilişki kurma, öğretmenin kendini rahat edebilecek bir çalışma ortamını sağlama, takdir etme ve öğretmen ile işbirliği içerisinde olma öğretmenlerin okul

yöneticilerinin etkili güçlendirme yapabilmesi için belirtmiş oldukları öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı, okul yöneticilerinin öğretmenler arası mesleki işbirliğini arttırılmasına yönelik pek fazla faaliyetlerinin olmadığı konusunda hemfikirdirler. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında birlik beraberlik içinde takım halinde çalışmayı ve birlikte hareket etmelerini teşvik eden bir eğitim ortamı oluşturmaları çocuklar açısından çok faydalıdır. Özel eğitim okullarında öğretmen olarak çalışmanın diğer okullarda çalışmaya nazaran çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak zorlukları vardır. Bu zorluklar, okullarda çalışan öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler ve mesleki tükenmişlik duygusu yaşatmaktadır (Akçamete vd., 2001; Aydemir vd., 2015; Küçlü 2021). Özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler yaşamış oldukları bu zorluklar nedeniyle güçlendirilmelidir. Özel eğitim okullarında kilit rol oynayan okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların eğitilmesinde çalışan öğretmenlerini güçlendirmeleri öğretmenlerin hem mesleki açıdan gelişmelerine hem de psikolojik sağlamlıklarına katkı sağlayacaktır. Böylelikle bu okullarda çalışan öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciyi sınırlarının en üst seviyesine çıkarabilmek için daha fazla emek ve çaba sarf edeceklerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerinin özel eğitim alanını ve mevzuatını iyi bilmeleri gerektiği konusunda hemfikirdirler. Araştırmanın bulguları ile paralel şekilde Smith ve Colon (1998) özel eğitimde görevli okul yöneticilerin eğitiminde önemli bir boşluk olduğunu ifade etmektedirler. Sirotnik ve Kimball (1994) yaptıkları bir çalışmada, okul yöneticilerinin yetiştiği üniversite eğitim programlarının özel eğitim alanında yetersiz kaldığını tespit etmişlerdir. Oysaki özel eğitim alan bilgisi ve bu çocukların haklarıyla ilgili mevzuat ve gerekli bilgiler sadece özel eğitim alanında çalışan kişileri değil; tüm eğitimcileri ilgilendirmektedir (Bertrand ve Bratberg, 2007; Conderman ve Pedersen, 2005). Bu araştırmaların sonuçlarına benzer şekilde Arick ve Krug (1993) yöneticilerin, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve diğer özel eğitim ile ilgili yasal ve donanımsal anlamda yeterli olmadıklarını ifade etmektedirler. McHatton, Boyer, Shaunessy, Terry ve Farmer (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Demirtaş vd. (2016) resmi özel eğitim okullarında görevli müdür ve müdür yardımcılarının bu okullarda yaşanan yönetimsel sorunlara yönelik görüşleri tespit ettikleri çalışmanın sonucunda, okulu denetleyenlerin özel eğitimi yeterince bilmemelerinin yönetsel sorunlara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında yapılan araştırmaların sonuçları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Özel eğitim ile ilgili mevzuat ve gerekli bilgi ve becerileri eksik olan yöneticilerin, öğretmenlerini güçlendirmede yeterli bilgileri olmamasından dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda görev yapan yöneticilere, bu alanda kendilerini geliştirebilme imkânları, hem yüz yüze hem de online platformlarda sağlanmalıdır.

Özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler yeterli sayıda ve özel olarak yetiştirilmelidir. Ülkemizde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin bir kısmı ücretli öğretmendir. Bu durumda okul yöneticilerinin, ücretli öğretmenlerin gerekli olan eğitimlerini almaları, oryantasyon çalışmalarını yapmaları ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için daha çok emek ve çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Ücretli öğretmen sorunun ivedilikle çözülmesi sisteme yarar sağlayabilir.

Özel eğitim okullarında, özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra "Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar, İş ve Beceri Uygulamaları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" derslerine branş öğretmenleri girmektedir. Branş dersinde o dersin branş öğretmeni ve sınıfın özel eğitim öğretmenleri aynı anda sınıfta olmaktadır. Böylece üç öğretmenle branş dersleri işlenmektedir. Bu uygulama hem öğrenci hem de öğretmenler için yararlı olmaktadır.

Türkiye'de özel eğitimin öneminin anlaşılması sürecinin hala devam ettiği görülmektedir. Bu süreç içerisinde özel gereksinimli öğrenciler ile eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin güçlendirilmesinde okul yöneticilerinin etkisinin çok yüksek olduğu aşikârdır. Yöneticiler, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kurs ve seminer programlarından faydalanmasına yönelik yeterli desteği sağlamalıdır. Ancak okul yöneticilerinin desteğinin yanı sıra bakanlık, il hatta ilçe düzeyinde mesleki gelişim faaliyetleri ve hizmet içi eğitimler yıl içerisinde öğretmenlerin yüksek oranda katılımı olacak şekilde düzenlenmelidir. Çünkü bu eğitim faaliyetleri okul mesaisi dışında planlanmaktadır. Öğretmenlerin, yoğun bir okul gününden sonra ayrıca başka bir kuruma gidip bir eğitime katılması zor olmaktadır ya da bir üniversitenin düzenlemiş olduğu bir sempozyumun saatleri öğretmenlerin okulda bulunduğu saatlere denk gelmektedir. Öğretmenler izin alamadıkları için bu tür faaliyetlere katılamamaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kurs, seminer ve hizmet içi eğitimlere bakanlık düzeyinde bir düzenleme getirilmelidir. Bu çalışma Ankara ilinin üç merkez ilçelerinde yer alan özel eğitim uygulama okullarında yapılmıştır. Benzer bir çalışma Ankara'nın diğer ilçelerinde veya farklı şehirlerde yer alan özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Benzer bir çalışma okullardaki özel eğitim sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılarak, onların görüşleri ve deneyimleri alınabilir.

Kaynakça

Acaray, T. (2010). *Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Nobel Yayınevi.

Arick, J. and Krug, D. (1993). Special education administrators in the United States: Perceptions on policy and personnel issues. *The Journal of Special Education, 27*(3), 348-364.

Avidov- Ungar, O. and Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management, 32*(1), 155-170.

Aydemir, H., Diken, İ., K., Yıkmış, A., Aksoy, V. ve Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (Özel Sayı), 68-86.

Bertrand, L. and Bratberg, W. (2007). Promoting the success of all students. *Academic Leadership: The Online Journal, 5*(3), 14.

Billingsley, B. S., Bodkins, D. and Hendricks, M. B. (1993). Why special educators leave teaching: Implications for administrators. *CASE in Point, 7*(2), 23-38.

Conderman, G. and Pedersen, T. (2005). Promoting positive special education practices. *NASSP Bulletin, 89*(644), 90-98.

Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks.

Cross, L. H. and Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional children, 60*(5), 411-421.

Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2022). Öğretmen güçlendirme stratejileri: yapılamama nedenleri ve çözüm önerileri. *Journal of Qualitative Research in Education,* 29, 179-202.

Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12* (26), 281-310

Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016) Özel eğitim okullarının yönetimsel sorunları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7* (1), 21-49.

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı-EARGED. (2010). *Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi.* Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Ege, P. Altıntaş, E. Acarlar, F. Cavkaytar, A. ve Baydık, B. (2004). *Özel eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri.* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Elstad, E., Christophersen, K. A. and Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education, XIV*(4), 405- 421.

Ganiban, R., Belecina, R. R. and Ocampo, J. M. (2019). Antecedents of teacher empowerment. *International Journal for Educational Studies, 11*(2), 89-108.

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. and Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549-567.

Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye'de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Research in Education and Teaching, 4*(2).

Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). Allyn and Bacon.

Heward, L.W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (8th Edition). Pearson Prentice Hall.

Karaman-Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık.* Ekinoks Yayınevi.

Katıtaş, S. (2019). Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences, 14 (5*), 2449-2472.

Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 73-89

Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. PegemAkademi.

Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(1), 248-265.

Kıral, B. (2022). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Edts). *Eğitim yönetimi.* PegemAkademi.

Küçlü, B. (2021). *Özel eğitim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

McHatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunessy, E., Terry, P. M. and Farmer, J. L. (2010). Principals' perceptions of preparation and practice in gifted and special education content: Are we doing enough?. *Journal of Research on Leadership Education, 5*(1), 1-22.

Melenyzer, B. J. (16-20 November 1990). *Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers.* The Annual Conference of the National Counsil of States on Inservice Education, Orlando, Florida.

Merriam, S. M. (2009). *Qualitative research: A guide to design and ımplementation.* John Wiley & Sons Inc.

Millî Eğitim Bakanlığı 573 sayılı Özel eğitim hakkında kanun hükmündeki kararname. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 19.10.22

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089. Erişim tarihi: 12.11.21

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf. Erişim tarihi: 12.11.21

Odden, A., Borman, G. and Fermanich, M. (2004). Assessing teacher, classroom, and school effects, including fiscal effects. *Peabody Journal of Education, 79*(4), 4-32.

Miller, M. D., Brownell, M. T. and Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children, 65*(2), 201-218.

Mooij, J. (2008). Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. *International Journal of Educational Development,* 28, 508-523.

Mowday, R. T., Porter, L. W. and Steers, R. M. (2013). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover.* Academic Press.

Panagiotopoulos, G., Panagiotis, K. and Karanikola, Z. (2019). Professional development and empowerment of primary school teachers. *European Journal of Training and Development Studies, 6*(4), 9-19.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods.* M. Butun & S. B. Demir (Çev. Ed.). PegemAkademi.

Pimentel C. (2006). The human right in education: Freedom and empowerment. *Multicultural Education,* 3-10.

Praneviciene B. and Puraite A. (2010). Right to education in international legal documents. *Jurisprudence, 3*(121), 133-156.

Rehm, M. (1989). Emancipatory vocational education: Pedagogy for the work of individuals and society. *Journal of Education, 171*(3), 109-123.

Rivkin, S. G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain.(2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica 73*(2), 417–58.

Romanish, B. (1993). Teacher empowerment as the focus of school restructuring. *The School Community Journal, 3*(1), 47- 60.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools.* Addison-Wesley Longman.

Short, P. M. and Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 951–960.

Sirotnik, K. A. and Kimball, K. (1994). The unspecial place of special education in programs that prepare school administrators. *Journal of school leadership*, 4(6), 598- 630.

Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education, 41*(2), 181-203.

Schultheiss, O. C. (2008). The role of implicit motivation in hot and cold goal pursuit: Effects on goal progress, goal rumination, and emotional wellbeing. *Journal of Research in Personality,* 42, 971-987.

Smith, J. O. and Colon, R. J. (1998). Legal responsibilities toward students with disabilities: What every administrator should know. *NASSP Bulletin, 82*(594), 40-53.

T.C. Anayasası. (1982). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf. Erişim tarihi: 12.11.2021.

Vrhovnik, T., Maric, M., Znidarsic, J. and Jordan, G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija, 51*(2), 112-120.

Westling, D. L. and Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional children, 62*(4), 319-335.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Bilim ve Sanat Merkezleri Müzik Öğretmenlerinin Müzik Yeteneğinin Tanılanması ve Bunun Öğretim Süreçleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Belgin BAĞRIAÇIK[1], Altay EREN[2], Ahmet Serkan ECE[3]

1 Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, belginyuzgec@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7335-1432.

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eren_a@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8964-2082.

3 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eceserkan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1369-5812.

Gönderilme Tarihi: 08.10.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1201420

Atıf: "Bağrıaçık, B., Eren, A., ve Ece, A. S. (2024). Bilim ve sanat merkezleri müzik öğretmenlerinin müzik yeteneğinin tanılanması ve bunun öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim, 53* (241), 241-276. DOI: 10.37669/milliegitim.1201420."

Öz

Bu çalışma, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) müzik öğretmenlerinin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren müzik yeteneğinin tanılanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleriyle, bu uygulamaların öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin öğretmenler tarafından nasıl algıladığını, karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimleyici olgu bilimsel desen kullanılmış ve araştırmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 30 BİLSEM müzik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Tutarlılık, basitlik ve kapsayıcılık ilkelerinden hareketle, bir dizi içerik analizi gerçekleştirilmiş ve araştırmanın bulguları söz konusu analizler sonucunda elde edilen temalar ve kategorileri kapsamında yorumlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, genel görüşlerini içeren temalar ve kategorilere ek olarak, öğrenci özellikleri, bu uygulamaların zayıf ve güçlü yönleri ile zayıf yönlerin nasıl güçlendirilebileceğine ilişkin önerilerini içeren temalar ve kategorilerle tanımlanabildiğini göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarının öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinin, öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve etkinliklerine yönelik temalar ve kategorilerle birlikte, öğrencilerin talepleri ve bunların karşılanma düzeyleriyle ilgili temalar ve kategorilerle betimlenebildiğini de göstermiştir. Öğretmenlerin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin önemli farklılar içerdiği de gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *özel yetenek, müzik yeteneği, bilim ve sanat merkezleri, tanılama*

* Bu araştırma VII. Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Kongresi'nde (UYEK) bildiri olarak sunulmuştur.

Science and Art Centers Music Teachers' Views Regarding the Diagnosis of Musical Talent and its Effects on Their Teaching Processes

Abstract

This study aimed to examine, Science and Art Centers (SARC) music teachers' views on the practices carried out to diagnose musical talent before and since 2018, and how the effects of these practices were perceived by teachers from a comparative perspective. In the study, a descriptive phenomenological design was used and 30 SARC teachers, who were selected through the criterion sampling method, constituted the sample of the study. The data were collected through semi-structured interviews and an interview form developed by the researchers. Based on the principles of consistency, simplicity, and inclusiveness, a series of content analyses were conducted, and the results of the study were interpreted within the scope of the themes and their categories derived from the results of these analyses. The results showed that teachers' views on the diagnostic practices carried out before and since 2018 could be defined by the themes and categories that consisted of student characteristics, weaknesses and strengths of these practices, and their suggestions on how to strengthen these weaknesses, in addition to the themes and categories that included their overall views. The results also showed that teachers' views regarding the effects of the diagnostic practices carried out before and since 2018 on their teaching processes could be described by the themes and categories that contained students' demands and their levels of satisfaction, along with the themes and categories that consisted of teaching strategies, methods, techniques, materials, and activities. It was also observed that teachers' views on the diagnostic practices carried out before and since 2018 had notable differences

Keywords: *special talent, musical talent, science and art centers, diagnosis, teacher views*

Giriş

Zekânın/yeteneğin, geçmişten devralınan genetik mirasın sağladığı farklı özellikleri (bilişsel, duyuşsal vb.) içeren potansiyelin basit bir ifadesi olmaktan çok, çevreyle dinamik etkileşiminin niceliğine ve niteliğine bağlı biçimlenen karmaşık doğası (Çelikten, 2017; Hayes, 1962; Otacıoğlu, 2009), üstün zekâlı/yetenekli bireylerin eğitimi açısından birbiriyle yakından ilişkili iki önemli konuya işaret etmektedir. Birincisi, üstün zekâlı/yetenekli bireylerin nasıl tanılandığı, diğeri ise üstün zekâlı/yetenekli olarak tanılanan bireylerin eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğidir. Birinci konu, 'üstün zekâ' ve 'üstün yetenek' kavramlarının nasıl tanımlandığı, bu tanımlardan hareketle zekânın/yeteneğin nasıl ölçüldüğü ve ölçüm sonuçlarının nasıl değerlendirildiğiyle ilgiliyken (Öznacar ve Bildiren, 2016; Sak, 2020), ikinci konu, üstün zekâlı/

yetenekli olarak tanılanan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının geliştirilmesinde, ölçüm sonuçlarının hangi düzeyde ve nasıl kullanıldığıyla ilgilidir (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013). Bu çalışmanın odağını birinci konu oluşturmuş ve çalışmada, üstün zekâ/yetenek kavramlarının yerine 'özel yetenek' kavramı kullanılmıştır.

Bunun temel nedeni, özel yetenek kavramının üstün zekâ/yetenek gibi görece genel içeriğe sahip kavramlardan farklı olarak, belirli bir alana özgü (müzik vb.) yeteneği vurgulaması ve bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarının önemli özelliklerinden biri olan, belirli bir alana özgü yeteneğe sahip bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygunluğunun sağlanması açısından tutarlı bir incelemeye imkân vermesidir. Konuyla ilgili alan yazında, üstün zekâ ve yetenek kavramlarının bazen birbirinin yerine kullanıldığı (Sak, 2020; Şahin, 2018), bazen de farklı bakış açılarıyla tanımlandığı görülmektedir (Akarsu, 2001; Ataman, 2003; MEB, 2007; Smedsrud, 2020). Bunun olası bir nedeni, oldukça uzak bir geçmişten itibaren her iki kavramın da bilişsel (yaratıcı düşünme, kavrama vb. Sternberg, 2000), sosyal (sorun çözme, etkili iletişim kurma vb. Hunt, 1928) ve duyuşsal (duygu düzenleme, empati vb.) özelliklerle ilgili spesifik faktörlerle (örneğin bkz. Gardner, 1983) ya da genel yetenek olarak adlandırılan çok daha genel bir faktörle tanımlanmasıdır. Zekâ ve yetenek kavramlarını önceleyen 'üstün' kavramı; bu kavramların içerdiği özelliklerin neler olduklarından çok, bunların sıradan ya da yaygın değil, sıra dışı ya da hayli nadir görünümlerinin vurgulandığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca, genel anlamda belirli bir alana özgü yeteneği ifade etmesi (Piirto, 1999), özel anlamda ise zekânın/yeteneğin belirli bir alana özgü becerilerin belirgin görünümlerini yansıtması açısından (Çuhadar, 2017; Fasko, 2001; Maker, 1992), 'özel yetenek' kavramı üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarından farklılaşmaktadır (Piirto, 1999). Buna göre, özel yetenek; bireyin belirli bir alana özgü (matematik, müzik, resim vb.) potansiyelinin bir ya da birden çok sıra dışı ve ayırt edici bilişsel, duyuşsal ve davranışsal görünümünü ifade eden bir kavramdır (Piirto, 1999). Nitekim 15 Ocak 2013 tarihinde, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından Türkiye'de yayımlanan Strateji ve Uygulama Planında, üstün zekâ/yetenek kavramlarının yerine 'özel yetenek' kavramının kullanılması önerilmiştir.

Hangi bakış açısı ve/veya özellikler seti kapsamında ve nasıl tanımlandıklarından bağımsız olarak, özel yetenekli bireylerin kapsamlı, bilimsel, nesnel ve etkili yöntemlerle uygun ölçme araçları kullanılarak tanılanması (Gökdemir, 2017), öncelikle bu doğrultuda geliştirilmiş programların niteliklerine uygun olarak seçilmeleri açısından önemlidir. Böyle bir seçim, bir yandan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma olanaklarının artmasına yol açarken, diğer yan-

dan söz konusu programlar doğrultusunda öğrenim görecek özel yetenekli öğrencilerin, çağın özelliklerine göre değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarına ilişkin çok daha hassas programların geliştirilmesi için sağlam bir zemin oluşturabilir.

Esasen, özel yetenekli bireylerin küçük yaşlarda tanılanması ve özel yeteneklerinin gerektirdiği gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun programlar kapsamında eğitim almaları son derece önemlidir. Çünkü özel yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının sağladığı bir çerçevede eğitim alamamaları, sahip oldukları özel yeteneğin açığa çıkma ve/veya gelişme olasılığını önemli ölçüde azaltabilir (Shaklee, 1992; Heller ve Hany, 2004). Bu da sırasıyla, özel yetenekli bireylerin, özel yetenek alanlarıyla ilgili birçok soruna yönelik yaratıcı ve işlevsel çözüm önerileri geliştirerek bireysel, toplumsal ve bilimsel gelişime katkıda bulunma olasılığını azaltabilir (Bilgili, 2004; Karabulut, 2010). Dolayısıyla, özel yetenekli bireylerin yeteneklerinin gerektirdiği yönde eğitim almaları için geçerli, güvenilir ve kapsamlı bilimsel ölçütlere dayalı biçimde tanılanmalarının, hem bireysel ve toplumsal hem de bilimsel gelişim açısından önemli sonuçları olacağı ifade edilebilir.

Dünyanın birçok ülkesinde, özel yetenekli öğrencilerin tanılanması amacıyla çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi, değinilen önemin yerel ya da yalnızca bir ülkeye özgü olmaktan çok, küresel bir anlam içerdiğinin dikkate değer bir göstergesi olarak düşünülebilir. Örneğin Yeni Zelanda'da, öğrenciler 'ulusal standartlar' kapsamında değerlendirilmekte ve bu standartların üstünde olduğu belirlenen öğrenciler özel yetenekli olarak tanılanmaktadır. Avusturya'da, özel yetenekli, 4-6 yaş grubu öğrencilerin tanılanması standart başarı, zekâ ve yaratıcılık testleri aracılığıyla yapılırken (Kronborg, 2018; TBMM Meclis Araştırma Raporu-MAR, 2012), Güney Kore'de çocuklar, dördüncü sınıftan itibaren, öncelikle özel yeteneğin özelliklerini içeren davranış kontrol listeleri kullanılarak bir ön elemeye tabi tutulmakta ve ön elemeyi geçen öğrenciler, Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından gerçekleştirilen mülakat sınavı aracılığıyla değerlendirilmektedir (TBMM-MAR, 2012).

Verilen örnekler, özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin olarak değinilen küresel önemin altını çizmenin yanında, özel yetenekli öğrencilerin tanılanması açısından üzerinde tümüyle uzlaşılmış bir yaklaşımın bulunmadığına da işaret etmektedir. Bu durum, müzik gibi sanat alanlarına özgü yeteneğin tanılanması açısından çok daha belirgindir. Birçok ülkede sanat alanlarına özgü yeteneğin tanılanması, bu alanlarda eğitim veren kurumlara (Güzel Sanatlar Fakülteleri vb.) öğrenci seçme amacıyla yapılmakta ve bu amaçla öğrencilerin müzik yeteneği, örneğin, müzikal işitme, müzikal bellek ve/veya müzikal farkındalık gibi faktörler kapsamında, çoğunlukla birine ya da diğerine ağırlık verilerek veya kısmen bütüncül biçimde, ancak neredeyse

tümüyle performans odaklı bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Mumcu, 2006; Antonini Philippe vd. 2020). Bu açıklamalar iki önemli soruna dikkat çekmektedir. Birincisi, dünyanın birçok ülkesinde, müzik gibi sanat alanlarına özgü yeteneğin eğitimin görece erken bir evresinde (örneğin, ilköğretim evresi) tanılanmasının, genel yetenek/zekâ alanlarına göre fazlasıyla ihmal edilmesidir. İkincisi ise, bu ihmalin; genel yetenek alanında tanılanmış öğrencilerle birlikte, çeşitli sanat alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda da eğitim veren kurumlardaki (örneğin, Bilim ve Sanat Merkezleri-BİLSEM) öğretim programlarını oluşturan ögelerin (örneğin, öğrenme-öğretme süreçleri), öğretmenler tarafından hayata geçirilmesiyle ilgili olası sonuçlarının dikkate alınmamasıdır. Nitekim konuyla ilgili alan yazında ikinci soruna yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

Oysa böyle bir çalışma, hem belirli sanat alanlarına özgü yeteneğe sahip bireylere yönelik eğitim sürecinin erken bir evresinde gerçekleştirilen/benimsenen tanılama amaçlı uygulamaların/yaklaşımların olumlu ve/veya olumsuz yönlerinin açığa çıkarılmasına hem de 'bir sanat alanına özgü yeteneğin tanılanması' ve 'öğrenme-öğretme süreçlerinin bu doğrultuda gerçekleştirilmesi' arasındaki tutarlılığın artırılmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada; BİLSEM müzik öğretmenlerinin, 2018 yılında önce ve 2018 yılından itibaren müzik yeteneğinin tanılanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleriyle, söz konusu uygulamaların öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin öğretmenler tarafından nasıl algıladığının karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dört araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla 2018 yılından önce gerçekleştirilen uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin, BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

3. BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla, 2018 yılından önce gerçekleştirilen uygulamanın öğretim süreçleri üzerindeki etkileri öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?

4. BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen uygulamanın öğretim süreçleri üzerindeki etkileri öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?

Müzik Yeteneği ve Tanılanması

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, müzik yeteneğinin farklı bakış açılarıyla kavramlaştırıldığını (Göğüş, 1999; Kovačič ve Rozman, 2013; Gembris, 2008)

ve üzerinde uzlaşılmış bir tanımının bulunmadığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan, müzik yeteneğinin çoğunlukla, ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni ve müzik formları gibi, müzikal ögelerin ayırt edilmesi, bellekte tutulması ve işlenmesiyle ilgili bilişsel özelliklerle birlikte, etkili çalgı ve/veya şarkı performansı sergileme, beste yapma, çeşitli olayların oluşumunu müzikal olarak yorumlama ve ifade etme gibi performans odaklı özellikler kapsamında incelendiği ve müzik yeteneğinin bunlara göre tanılandığı belirtilebilir (Çuhadar, 2017). Örneğin, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Slovenya (Aysu, 2017; Kovačič ve Rozman, 2013) gibi birçok ülkede müzik alanına özgü yetenek; değinilen özelliklerin birçoğunu içeren ses tekrarı, ritim tekrarı, ezgi tekrarı, çalma ve söyleme gibi faktörler aracılığıyla tanılanmaktadır.

Bu faktörlerin büyük ölçüde performans odaklı tanılamaya uygun ve spesifik bir içeriğe sahip olmaları, konuyla ilgili alan yazında müzik alanına özgü sıra dışı görünümlerin neden zekâ kavramından çok, yetenek kavramıyla betimlendiğini de anlaşılabilir bir görünüme kavuşturmaktadır (Çuhadar, 2017; Maker, 1992; Fasko, 2001). Dolayısıyla, söz konusu özellikler ve ilgili oldukları faktörler kapsamında müzik yeteneği; "müziğin kendi öz niteliklerini yaşama ve müziksel anlatımları estetik değerleri yönünden algılayıp değerlendirme ihtiyacı, bu ihtiyacı giderme gücü ve bu gücü kullanma yeteneği" olarak tanımlanabilir (Ece ve Kaplan, 2008, s. 286).

Müzik yeteneğinin, yukarıda değinilen özelliklerle ilgili faktörlerden hareketle tanılanması amacıyla geliştirilmiş birçok testten söz edilebilir (örneğin, bkz. Révész, 2013; Manturzewska, 1996). Ancak bu testler, neredeyse tümüyle ortaöğretim ve/veya yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin müzik alanına özgü yeteneklerinin tanılanması amacıyla kullanılmaktadır. Nitekim konuyla ilgili alan yazında, bir istisna dışında (Ece vd. 2018), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin müzik alanına özgü yeteneklerinin, değinilen özellikler kapsamında ve bütüncül bir bakış açısıyla tanılanmasına yönelik olarak geliştirilmiş bir teste rastlanmamıştır. Oysa müzik gibi çeşitli sanat alanlarına özgü yeteneğin, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeylerinden çok daha önce belirdiği düşünüldüğünde (Porter, 2020; Uluğbay, 2013), müzik alanına özgü yeteneğin ilköğretim gibi görece erken bir evrede tanılanması, bu alandaki özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almaları ve müzik alanına özgü yeteneğin etkili biçimde değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Türkiye'de, diğer ülkelerden farklı olarak, müzik alanına özgü yeteneğin tanılanması bu evrede yapılmakta ve BİLSEM müzik alanına öğrenci seçimi de buna göre gerçekleştirilmektedir.

Türkiye'de BİLSEM Müzik Alanı Öğrenci Seçim Süreci

BİLSEM; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış, bağımsız 'özel eğitim' kurumlarıdır (Tebliğler Dergisi, 2001). Günümüzde sayısı 225'e ulaşan bu kurumlarda (MEB, 2021), hem genel yetenek alanında hem de sanat alanlarında (görsel sanatlar ve müzik) özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, ilgili öğretim programlarındaki dersler çerçevesinde bilim ve sanat ağırlıklı eğitim verilmektedir.

2022 yılından itibaren, öğrencilerin BİLSEM'de eğitim alabilmeleri için, öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından görsel sanatlar, müzik ve genel yetenek alanlarına ilişkin hazırlanmış gözlem formları aracılığıyla değerlendirilmeleri ve MEB tarafından yetenek alanlarıyla ilgili olarak, biri ön tanılama (Eren vd. 2022) diğeri ise nihai tanılama olmak üzere (Ece vd. 2018) iki ayrı aşamada, tanılama amaçlı gerçekleştirilen sınavlara girmeleri gerekmektedir. Özetle, BİLSEM müzik alanına özgü yeteneğin tanılanmasının üç ayrı aşamayı (öğretmen gözlemleri, ön tanılama ve nihai tanılama) içerdiği ve BİLSEM müzik alanına öğrencilerin buna göre seçildiği belirtilebilir.

Türkiye'de BİLSEM Müzik Alanı Öğrenci Seçim Sürecinde Kullanılan Testler

2018 yılına kadar, BİLSEM müzik alanında öğrencilerin müzik yeteneğinin değerlendirilmesi amacıyla benzer, ancak birbirlerine göre bazı farklılıklar da içeren ölçütler kullanılırken, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren merkezi bir uygulamaya geçilmiş ve bu bağlamda kullanılan ölçütlerle uygulamalarda bir standartlaştırılmaya gidilmiştir. Daha açık bir ifadeyle, 2018 yılından önce, BİLSEM müzik alanına özgü yeteneğin tanılanmasında aralık işitme, ezgi belleği, ritim tekrarı, ezgi tekrarı, müzikal üretkenlik, çalgı çalma ve şarkı söyleme gibi ölçütler, müzik yeteneğinin değerlendirilmesinde standart olmayan biçimde ve farklı ağırlıklarla kullanılırken, 2018 yılından itibaren, müzik yeteneğinin tanılanmasına ilişkin olarak çok sayıda uzmanın katılımıyla birçok çalıştay gerçekleştirilmiş; kapsamlı bir alan yazın taraması ve veri temelli analiz sonuçlarına dayalı bir yaklaşımla müzik yeteneğinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler belirlenmiş ve BİLSEM müzik alanı öğrenci seçimi buna göre gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Ayrıntılı olarak, 2018 yılından itibaren tüm BİLSEM'lerde müzik alanına özgü yeteneğin tanılanması; müzikal işitme, müzikal bellek ve müzikal farkındalık faktörleri ve bunlarla ilgili alt faktörler (örneğin, ezgi tekrarı) kapsamında hazırlanan standart sorular aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Ece vd. 2018; Urhan, 2022). Bununla birlikte, 2018 yılından itibaren, hem önceden müzik eğitimi almış

öğrencilerin lehine bir fark yaratarak fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyebilmesi hem de içerdiği yorum farklılıklarının öznel değerlendirme olasılığını önemli ölçüde artırabilmesi nedeniyle, çalgı performansı müzik yeteneğinin değerlendirilmesinde kullanılmamaya başlanmıştır. Ön tanılama aşamasında kullanılan BİLSEM Müzik Yetenek Alanı Müzikal Yatkınlık Testi (Ece vd. 2022; Eren vd. 2022), nihai tanılama testiyle aynı faktörleri içermektedir (Ece vd. 2018). Ancak söz konusu testin 2022 yılı bahar döneminden itibaren kullanılmaya başlanması nedeniyle, bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin, ön tanılamayı içermeyen iki aşamalı uygulamayla (öğretmen gözlemleri ve nihai tanılama) sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Deseni ise, katılımcıların yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ile bunları nasıl yansıttıklarının derinlemesine biçimde anlaşılmasına olanak sağlayan, betimleyici olgu bilimsel desendir (descriptive phenomenological design, Patton, 2014; Willis vd. 2016). Bu desen, çalışma grubunu oluşturan bireylerin araştırmanın odaklandığı konuda deneyimli olmalarının yanında, deneyimlerini kapsamlı ve gerçekçi biçimde ifade edebilecek yeterliğe sahip olmalarını da gerektirdiğinden (Creswell, 2012; Smith ve Eatough, 2007), çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerden biri olan 'ölçüt örnekleme' yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, '2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren yapılan BİLSEM müzik alanı tanılama sürecinde görev almış olma' ve 'söz konusu tanılama süreci sonucunda müzik alanında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin öğretim sürecini gerçekleştirme' ölçütleri dikkate alınmış ve çalışmanın katılımcılarını oluşturan toplam 30 BİLSEM müzik öğretmeni bu ölçütlere göre seçilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını oluşturan BİLSEM müzik öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Demografik Özellikler

Değişken		**N (%)**
Cinsiyet	Kadın	15 (50)
	Erkek	15 (50)
Mezun Olduğu Lisans Programı	Eğitim Fakültesi	27 (90)
	Güzel Sanatlar Fakültesi	1 (3.3)
	Devlet Konservatuarı	2 (6.7)
Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	1-10 Yıl	1 (3.3)
	11-15 Yıl	13 (43.3)
	16-20 Yıl	11 (36.7)
	21 ve Üzeri	5 (16.7)
BİLSEM Hizmet Süresi	1-5 yıl	11 (36.7)
	6-9 yıl	16 (53.3)
	10-14 yıl	2 (6.7)
	15 ve üzeri	1 (3.3)
Mezuniyet Durumu	Lisans	11 (36.7)
	Tezsiz Yüksek Lisans	2 (6.7)
	Tezli Yüksek Lisans	16 (53.3)
	Doktora	1 (3.3)

Veri Toplama Aracı ve İşlem Yolu

Araştırmada, veri toplama amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış (Merriam, 2013) ve araştırmacılar tarafından bu amaç doğrultusunda bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form; 16 açık uçlu görüşme sorusu ile katılımcıların demografik bilgilerine yönelik beş soru içermektedir. Açık uçlu soruların tümü, araştırmanın amacı doğrultusunda, kapsamlı bir alan yazın taramasına dayalı biçimde ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Görüşme sorularının, katılımcıların hem BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin zeminini oluşturan bilgilerini/deneyimlerini (örneğin, BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla geçmişte kullanılan uygulamayı biliyor musunuz? Bu uygulamadan bahseder misiniz?) hem de söz konusu uygulamaların, öğretmenlerin BİLSEM'de gerçekleştirdikleri öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik algılarını (örneğin, geçmişte kullanılan uygulama aracılığıyla tanılanan öğrencilere yönelik hangi öğretim materyallerini-kitaplar, vide-

olar, müzikal enstrümanlar vb.- kullanıyordunuz?) kapsamlı biçimde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Tüm görüşme soruları, iki müzik eğitim alanı uzmanı tarafından kapsam ve içerikleri açısından gözden geçirilmiş ve uygun bulunmuştur. Görüşmeler; 2021 yılı Temmuz-Ekim ayları arasında, birinci yazar tarafından, çevrimiçi (online) olarak ve katılımcıların uygun gördükleri bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüş ve kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları öncelikle birinci yazar tarafından dinlenmiş/yeniden dinlenmiş ve her bir katılımcının ifadesi yinelemeli (iterative) biçimde kodlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998). Kodlar; ifadelerin içerdiği temel vurgular açısından diğer yazarlar tarafından çapraz bir sorgulamayla gözden geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra, tüm yazarlar tarafından, basitlik (parsimony), kapsayıcılık (inclusiveness) ve tutarlılık (consistency) ilkeleri dikkate alınarak (Diamantopoulos ve Siguaw, 2006) bir içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bu analiz sonucunda kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıntılı olarak, her bir kategori, semantik açıdan birbiriyle aynı ya da oldukça benzer (tutarlılık) en az üç ifadeden (kapsayıcılık) oluşturulmuş, yalnızca bir ya da iki ifadeden oluşan kategoriler ise dikkate alınmamıştır (basitlik). Değinilen ilkelerin, kategorilerin hem iç tutarlılığını hem de ayırt ediciliğini artırdığını söylemek mümkündür.

Daha sonra, her bir kategori tutarlılık ve kapsayıcılık ilkeleri bağlamında, semantik açıdan yeniden incelenmiş ve ortak/benzer semantik içeriğe sahip kategorilerden hareketle temalar oluşturulmuştur (bu aşamada, temaların daha az sayıda kategoriyle de temsil edilebilmelerinin sağlanması amacıyla basitlik ilkesi dikkate alınmamıştır). Kategorilerin temalara, semantik açıdan başka bir tema aracılığıyla bağlandığının saptandığı durumlarda ise alt temalar oluşturulmuştur. Bu analizlerin, tümevarıma dayalı veri analizi çerçevesiyle tutarlı olduğu belirtilebilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Mayring, 2011).

Veri analizi sonucunda elde edilen kategoriler, araştırmanın amacı, araştırma soruları ve görüşme sorularına uygunlukları açısından araştırmacılar tarafından dikkatle gözden geçirilmiş ve birbirleriyle tutarlı bir görünüm sergiledikleri saptanmıştır. Kategorileri oluşturan ifadelerin yazarlar tarafından uygun biçimde yorumlanıp yorumlanmadığının teyit edilmesi amacıyla, 10 katılımcıyla yeniden iletişim kurulmuş ve katılımcılardan, her bir görüşme sorusuna yönelik ifadelerinin yazarlar tarafından doğru yorumlanıp yorumlanmadığını değerlendirilmeleri istenmiştir. Katılımcıların tümü, görüşme sorularına yönelik ifadelerinin doğru ve uygun biçimde yorumlandı-

ğını belirtmiştir. Temalar, alt temalar, kategoriler ve bunları oluşturan ifadeler, müzik eğitimi alanından üç uzman tarafından tutarlılıkları açısından değerlendirilmiş ve yazarlarla uzmanlar arasındaki genel uzlaşı oranı %90 olarak hesaplanmıştır. Nihai uzlaşı, uzlaşılmayan konulara (tema ve kategori arasındaki tutarlılık vb.) yönelik olarak, yazarlarla uzmanlar arasında gerçekleştirilen tartışmayla sağlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Protokol No: 2021/310).

Bulgular

2018 Yılından Önce Gerçekleştirilen Tanılamayla İlgili Bulgular

Analizler sonucunda, öğretmenlerin 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamaya ilişkin genel anlamdaki görüşlerinin dört tema ve bunlarla ilgili sekiz kategori aracılığıyla açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 2). Öğretmenlerin 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamaya yönelik genel görüşlerinin, büyük ölçüde, tanılama sorularının kimler tarafından ve nasıl hazırlandığı ile bunların uygulamasına yönelik temel çerçevenin kaynağıyla (hazırlık teması), kısmen de tanılama esnasında soruların nasıl sorulduğu (uygulama), türleri (soru türü) ve özellikleriyle (soruların özelliği) ilgili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2

2018 Yılından Önceki Tanılamaya Yönelik Genel Görüşler

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Hazırlık	Soruların komisyon tarafından hazırlanması	18 (60)	"Tanılamada sorular Komisyon tarafından hazırlanıyordu."
	Tanılama yönergesinin bakanlık tarafından gönderilmesi	8 (27)	"Tanılamanın içeriği hakkında bilgiler, tanılama öncesi bakanlık tarafından bir yönerge halinde geliyordu."
	Soruların komisyon tarafından tanılama sabahı hazırlanması	6(20)	"Tanılamada soracağımız sorular tanılamaya başlayacağımız sabah komisyon üyeleri olan bizler tarafından hazırlanıyordu."
Uygulama	Soruların komisyon üyeleri tarafından seslendirilmesi	7 (23)	"Hazırladığımız soruları komisyon üyesi olan bizler seslendiriyorduk."
Soru Türü	Soruların benzer olması	4 (13)	"Soru içerikleri mevcut uygulamaya çok benziyordu."

	Soruların aynı olması	3 (10)	"Soru türlerinin mevcut uygulama ile aynı olduğu bir uygulamaydı."
Soruların Özelliği	Soruların çalgı ve ses odaklı olması	5 (17)	"Sınavda çalgı çalınan ses tekrarlarının yapıldığı ve şarkı söylemeyle ilgili bir uygulamaydı."
	Soruların öznel olması	5 (17)	"Öğretmenlerin inisiyatif alarak yaptığı bir uygulamaydı."

Öğretmenlerin 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamanın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin ise, üç tema ve bunlarla ilgili altı kategori aracılığıyla açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 3). Öğretmenlerin 2018 yılından önceki tanılamanın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde, komisyon üyelerinin soruları tekrar sorabiliyor olması (komisyonun rolleri), daha fazla öğrenci alımı (öğrenci alımı) ve tanılama esnasında öğrenciyi motive etme (öğrenciyi tanıma ve motive etme) konularıyla ilgili olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

2018 Yılından Önceki Tanılamanın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	**Kategori**	**N (%)**	**Örnek İfade**
Öğrenciyi Tanıma ve Motive Etme	Tanılama esnasında öğrenciyi motive etme	5 (17)	"Heyecanla gelen öğrencilere piyanodan sesler vererek heyecanını alabiliyorduk."
	Tanılama öncesinde öğrenciyi tanıma	3 (10)	"Öğrenciler sınav için beklerken bir çalışma yapabilme olanağı olmasıydı."
Öğrenci Alımı	Daha fazla sayıda öğrenci alımı	3 (10)	"Çok fazla öğrenci alımımız söz konusuydu."
	Komisyonun aktif rol oynaması	3 (10)	"Öğrencilerle komisyonun direkt iletişim halinde olabiliyor olmasaydı."
Komisyonun Rolleri	Soruların komisyon tarafından seslendirilmesi	6(20)	"Soruların öğretmen tarafından çalınıp öğrencinin direk duyarak cevaplaması güçlü yoğun olarak nitelendirilebilir."
	Soruların komisyon tarafından tekrar sorulabiliyor olması	7 (23)	"Öğrencilere bazı zamanlarda soru ikinci kez sorabilme şansınız olabiliyordu."

Diğer taraftan, öğretmenlerin 2018 yılından önceki tanılamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin (Tablo 4), komisyonun müdahalesi (komisyonun rolleri), tanılanan öğrencilerin niteliklerinin illere göre farklılaşması (öğrencilerin tanılanması), tanılamanın standart olmaması (standart bir tanılama) ve soruların kolay veya ayırt ediciliğinin düşük olması (tanılama sorularının özellikleri) olarak adlandırılan dört tema ile açıklanabildiği; tanılamanın güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin ise (ta-

nılamanın iyileştirilmesi) hem işleyişle (soruların Bakanlık tarafından hazırlanması) hem de ölçme-değerlendirmeyle ilgili yönleri (ayırt ediciliği yüksek soruların hazırlanması) vurgulayan kategorilerle betimlenebildiği görülmüştür.

Tablo 4

2018 Yılından Önceki Tanılamanın Zayıf Yönleriyle Bunların Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Komisyonun Rolleri	Komisyonun öznel müdahalelerde bulunabilmesi	8 (27)	"Önceden komisyon üyeleriyle çalışma yapmış öğrencilere karşı tarafsız olmaları mümkün değildir."
	Soruların komisyon tarafından standart biçimde sorulamıyor olması	4 (13)	"Öğretmenler soruları çalarken her seferinde aynı standartta çalamıyor olmasıdır."
	Komisyonun soru hazırlamada yeterli niteliğe sahip olmaması	4 (13)	"Her müzik öğretmeninin tanılama sorusu yazabilecek akademik yeterliliği olduğunu düşünmüyorum."
	Soruların komisyon tarafından tekrar sorulabiliyor olması	3 (10)	"Sorular öğrenciler tarafından anlaşılmadığı zaman birkaç kez tekrar ediliyordu."
Öğrencilerin Tanılanması	Tanılanan öğrencilerin üstün yetenekli olmaması	4 (13)	"Süreç içerisinde yetenekli fakat üstün olmayan öğrenciler de alınmıştı."
	Tanılanan öğrencilerin niteliklerinin illere göre farklılaşması	6 (20)	"Diğer illerle aynı paralellikte sorulara ve öğrenci kalitesine sahip değildi."
Standart Bir Tanılama	Tanılamanın standart olmaması	13 (43)	"Soru paketini hazırlayan öğretmenlerin aynı zorluk düzeyinde sorular hazırlamamış olmasıdır."
	Ayırt ediciliği düşük tanılama	4 (13)	"Ayırt ediciliği zayıf subjektif bir uygulamaydı."
Tanılama Sorularının Özellikleri	Ayırt ediciliği düşük sorular	4 (13)	"Sorular kolay olduğu için seçici bir tanılama olmuyordu."
	Soruların Kolay Olması	4 (13)	"Hazırlanan sorular genellikle kolay oluyordu."
Tanılamanın İyileştirilmesi	Soruların Bakanlık Tarafından Hazırlanması	8 (27)	"Merkezi düzenleme komisyonuna bildirilerek Soruların merkezden hazırlanarak güçlendirilebilirdi.
	Ayırt Ediciliği Yüksek Soruların Hazırlanması	3 (10)	"Soru kaliteleri arttırıldığında belki gelişebilirdi."

Analiz sonuçları ayrıca, öğretmenlerin 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin belirgin özelliklerine ilişkin görüşlerinin, hem olumlu hem de olumsuz özellikleri içeren genel temalarla birlikte, bunlarla ilgili alt temalar ve kategoriler aracılığıyla açıklanabildiğini de göstermiştir (Tablo 5). Öğretmenler, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin müzikal performansları (müzikal performans) ile özel yeteneklerinin ve motivasyonlarının (yetenekli ve istekli olma) yüksek olmasını olumlu, vasat bir müzik yeteneğine ve yaratıcılığına sahip olmalarını ise olumsuz özellikler olarak ifade etmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 5

2018 Yılından Önce Tanılanan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Olumlu Özellikler	Müzikal Performans	İyi İşitme Becerisine Sahip Olma	7 (23)	"İşitmeleri iyi düzeyde olan öğrencilerdir."
		İyi Müzikal İfade Becerisine Sahip Olma	7 (23)	"müzik kulakları ve müzikal bellekleri iyi öğrencilerdir."
		İyi Çalgı Becerisine Sahip Olma	7 (23)	"çalgısal anlamda başarılı öğrencilerdir."
		İyi Şarkı Söyleme Becerisine Sahip Olma	3 (10)	"çalma söyleme becerileri yüksek öğrencilerdir."
	Yetenekli ve İstekli Olma	Üstün Müzik Yeteneğine Sahip Olma	4 (13)	"Bazı öğrencilerin de üstün yetenekli olduğu düşüncesindeyim."
		Müziği Öğrenmeye İstekli Olma	3 (10)	"Müzikal etkinliklere katılmada istekli öğrencilerdir."
Olumsuz Özellikler	Vasat/Düşük Müzik Yeteneğine ve Yaratıcılığına Sahip Olma	Vasat/Düşük Müzik yeteneğine Sahip Olma	14 (47)	"Bu öğrenci nasıl kazanmış şeklinde düşündüğümüz öğrenciler oldu."
		Vasat/Düşük Müziksel Yaratıcılığa Sahip Olma	3 (10)	"Müzikal yaratıcılık yönleri düşük öğrencilerdir."

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamayla İlgili Bulgular

Analizlerin sonuçları, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamayla ilgili genel görüşlerinin, hazırlık, uygulama, değerlendirme ve soruların özelliği temalarıyla, uygulama temasının ise ayrıca, tanılama ve sorularla ilgili iki ayrı alt tema aracılığıyla da açıklanabildiğini göstermiştir (Tablo 6).

Tablo 6

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamaya Yönelik Genel Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Hazırlık		Soruların bakanlık tarafından hazırlanması	10 (34)	"Bu uygulamada sorular Ankara'dan bakanlıktan MP3 halinde geliyor"
		Soruların komisyona tanılama sabahı gönderilmesi	6 (20)	"Soru paketleri sınav sabahı geliyor"
Uygulama	Sorularla İlgili Uygulama	Soruların bilgisayar aracılığıyla seslendirilmesi	13 (43)	"Sorular bilgisayar ortamından soruluyor"
		Soruların yalnızca bir kez seslendirilmesi	4 (13)	"Sorular öğrenciye sadece bir kez soruluyor"
	Tanılamayla İlgili Uygulama	Tanılamanın bakanlık tarafından yönetilmesi	9 (30)	"Merkezden yönlendirilen bir uygulamadır"
		Tanılamanın standart olması	8 (27)	"Standart bir uygulama olması"
		Tanılamanın ayırt ediciliğinin yüksek olması	7 (23)	"ayırt edici özelliğe sahip bir uygulamadır"
		Tanılamanın net ve açık Olması	4 (13)	"Daha net ve anlaşılabilir bir uygulama"
Değerlendirme		Değerlendirmenin çevrimiçi ve anlık yapılması	3 (10)	"komisyon üyeleri işaretlemelerini online yaptıktan sonra sistem kapanıyor"
		Değerlendirmenin ayırt ediciliğinin yüksek olması	4 (13)	"üstün yetenekli öğrenciyi tespit etmekte başarılı bir uygulama"
Soruların Özelliği		Farklı özelliklere sahip zor sorular olması	4 (13)	"Farkındalık sorularının eklenmiş olması bu uygulamayı güçlendirdiğini düşünüyorum"

Öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin ise, tanılama, komisyonun rolleri ve tanılamanın işleyişine yönelik temalar kapsamında ve nesnel, ayırt edici, fırsat eşitliğine imkân veren adaletli bir tanılama süreci ile standart bir işleyişe yönelik roller ve araçlar gibi unsurları içeren kategoriler aracılığıyla tanımlanabildiği saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamanın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrencilerin Tanılanması	Tanılamanın nesnel ve standart Olması	20 (67)	"Sınavın standart olması tanılamanın en güçlü yönlerindendir."
	Tanılamanın ayırt edici olması	11 (33)	"en güçlü yanı üstün yetenekli öğrenciyi ayırt edici bir tanılama olmasıdır"
	Tanılamanın eşit ve adil olması	4 (13)	"herkese eşit adil bir şekilde uygulanıyor olması "
Komisyonun Rolleri	Puanların komisyon üyeleri tarafından bilinmiyor olması	3 (10)	"puantajı öğretmenlerle paylaşılmaması tanılama da oluşacak şaibenin ortadan kalkmasını sağlıyor"
	Komisyonu rahatlatan bir tanılama olması	3 (10)	"soruların dijital ortamdan öğrenciye soruluyor olması öğretmenleri rahatlatan bir durumdur"
Tanılamanın İşleyişi	Soruların dijital araçlar kullanılarak sorulması	4 (13)	"Soruların bilgisayar üzerinden soruluyor olması"
	Soruların bakanlık tarafından hazırlanması	3 (10)	"Soruların bakanlıktan gelmesi standardı yakalaması açısından iyi oldu"

Diğer taraftan, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin, komisyonunun müdahalede bulunamaması, daha az sayıda öğrenci alımı ve uygulamaya yönelik teknik aksaklıklarla ilgili kategoriler ve bunların ilgili oldukları temalarla açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 8). Öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın iyileştirilmesine yönelik görüşlerini içeren temalar ve kategoriler incelendiğinde ise, bunların tanılamanın zayıf yönleriyle ilgili görüşlerle tutarlı biçimde, özellikle ezgi tekrarına yönelik soruların kolaylaştırılması, müzikal farkındalıkla ilgili soruların niteliklerinin gözden geçirilmesi ve teknik sorunların (kayıt niteliği) çözümüne ilişkin oldukları görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamanın Zayıf Yönleriyle Bunların Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Komisyonun Rolü		Komisyonun öğrenciyi rahatlatma amaçlı müdahalede bulunamaması	5 (17)	*"mekanik bir uygulama olması sebebiyle öğrenciler heyecan yaptığında müdahale edemiyoruz"*
Öğrenci Alımı		Daha az sayıda öğrenci alımı	5 (17)	*"soruların zor olması az öğrenci alınmasına sebebiyet verdiği için"*
		Üstün yetenekli olmayan, ancak yetenekli olan öğrencilerin alınamaması	4 (13)	*"üstün öğrencinin girebilmesi için parlak ve yetenekli öğrencileri kaybediyoruz"*
Tanılama Sorularının Özellikleri	Soruların Kayıt Özellikleri	Sorulardaki güçlü ve zayıf vuruşların anlaşılamıyor olması	6 (20)	*"dijital ortamda kayıt altına alınırken soruların zayıf ya da güçlü zamanlarının yanlış ya da eksik olarak veriliyor olmasıdır"*
		Soru kayıtlarının özenle hazırlanmaması	4 (13)	*"soruları kayıt altına alırken yaşanan aksaklıkların sınavı olumsuz etkilediği"*
	Soruların Nitelikleri	Soruların ses yüksekliklerinin farklı olması	3 (10)	*"seslendirilen çalgıların ses düzeyi olarak birbirinden farklı olmasından dolayı öğrencileri ürküttüğü"*
		Müzikal farkındalık ile ilgili soruların ayırt ediciliğinin düşük olması	5 (17)	*"Farkındalık sorularının ayırt ediciliğinin düşük olduğunu düşünüyorum"*
		Soruların zor olması	5 (17)	*"Sorulan soruların zor olması az öğrenci alınmasına sebebiyet verdiği için"*
	Soruların Sorulma Özellikleri	Soruların komisyon tarafından tekrar sorulamıyor olması	3 (10)	*"Öğrenci heyecan yaptığında tekrar soruyu verme şansımız olmuyor"*
		Soruların dijital araçlar kullanılarak sorulması	3 (10)	*"Seslerin dijital ortamdan duyuruluyor olması öğrencileri olumsuz etkiliyor"*

	Ezgi tekrarına yönelik soruların kolaylaştırılması	3 (10)	*"Sorulan sorulardan ritim ve ezgilerin biraz daha kolaylaştırılması durumunda ortadan kalkar"*
Tanılamanın İyileştirilmesi	Müzikal farkındalığa yönelik soruların gözden geçirilmesi	3 (10)	*"farkındalık sorularının birçok öğrenci tarafından yapılabildiği fakat müzikal yeteneği iyi olduğunu düşündüğümüz öğrenciler tarafından yapılamadığı"*
	Soruların kayıt niteliğinin artırılması	3 (10)	*"Ses kayıtlarının hazırlanırken güçlü ve zayıf ölçüleri daha belirgin olarak çalınması gerekmektedir"*

Analizlerin sonuçları, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin belirgin özelliklerine ilişkin görüşlerinin de, 2018 yılı öncesi tanılamayla ilgili görüşlerine benzer biçimde (Tablo 5), hem olumlu hem de olumsuz özellikleri içeren genel temalar ve bunlarla ilgili alt temalar ve kategoriler aracılığıyla betimlenebildiğini göstermiştir (Tablo 9). Ancak öğretmenlerin bu kapsamdaki görüşlerinin, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin olumsuz özelliklerinin bulunmadığına yönelik olduğu saptanmıştır (Tablo 9). Öğretmenlerin, öğrencilerin olumlu özelliklerine yönelik ifadelerinin, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın çalgı/şarkı gibi müzikal performansla ilgili uygulamaları içermemesine rağmen, bu özellikleri de vurguladığı ve bilişsel, duyuşsal ve akademik özellikleri içerdiği de görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9

2018 Yılından İtibaren Tanılanan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Olumlu Özellikler	Müzikal Özellikler	İyi işitme becerisine sahip olma	11 (33)	*"Bu uygulama ile gelen çocukların işitmeleri çok iyi"*
		İyi çalgı/ses becerisine sahip olma	3 (10)	*"Çalma söyleme becerilerinin yanı sıra yaratıcılık yönlerinin yüksek olduğunu söyleyebilirim"*
	Bilişsel Özellikler	Yüksek kavrama becerisine sahip olma	12 (37)	*"Diğer öğrencilere göre daha kolay kavrayan daha hızlı öğrenen"*
		Yüksek müzikal farkındalığa sahip olma	11 (33)	*"müzikal farkındalıkları çok yüksek öğrenciler"*
		Yüksek işleyen bellek becerisine sahip olma	6 (20)	*"bellek olarak da iyi düzeyde olan öğrenciler olduğunu söyleyebiliriz"*
		Hızlı öğrenme becerisine sahip olma	6 (20)	*"Öğrenme hızları yüksek"*
	Duyuşsal Özellikler	Yüksek sorumluluk hissine sahip olma	4 (13)	*"sorumluluk bilinci yüksek"*
		Disiplinler arası çalışmaktan zevk alma	4 (13)	*"doğuştan disiplinler arası yetiye sahip"*
		Öğrenmeye meraklı olma	3 (10)	*"öğrenmeye meraklı öğrenciler"*
	Yüksek Müzik Yeteneği ve Yaratıcılık Özellikleri	Üstün müzik yeteneğine Sahip Olma	8 (27)	*"gelen öğrenci kesinlikle üstün yetenekli"*
		Üstün müziksel yaratıcılığa sahip olma	5 (17)	*"yaratıcılıkları çok iyi düzeyde olan öğrenciler"*
	Akademik Özellikler	Yüksek akademik başarı düzeyine sahip olma	7 (23)	*"akademik anlamda da başarılı öğrenciler"*
Olumsuz Özellikler		Mevcut olmama	22 (73)	*"Hiçbir olumsuz özelliği bulunmamaktadır"*

Öğretmenlerin 2018 Yılından Önce Tanılanan Öğrencilerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin bu ve benzeri konularla ilgili taleplerinden hareketle sınıflanabildiği saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen temalar ve bunlarla ilgili kategoriler aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıklarını belirttikleri strateji, yöntem ve tekniklerin büyük ölçüde öğretmen merkezli ve görece daha az sayıda da öğrenen merkezli oldukları saptanmıştır.

Tablo 10

2018 Yılından Önce Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrenen Merkezli	Uygulamalı çalgı öğretimi	19 (63)	"uygulamalı çalgı eğitimi yapıyorum"
	Beyin fırtınası	8 (27)	"beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum"
	Buluş yoluyla öğretim	7 (23)	"buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanıyorum"
	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim	4 (13)	"bilimsel araştırma teknikleri kullanıyorum"
	Drama	3 (10)	"drama yöntemini kullanıyorum"
Öğretmen Merkezli	Anlatım yöntemi	22 (73)	"Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak Anlatım yöntemlerini kullanıyorum"
	Gösterip yaptırma tekniği	23 (77)	"gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum"
	Soru-cevap tekniği	19 (63)	"soru cevap yöntemini kullanıyorum

Öğretmenlerin 2018 yılından önceki öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin ise, büyük ölçüde çalgılardan, kısmen basılı materyallerden ve daha az sayıda da dijital materyallerden oluştuğu saptanmıştır (Tablo 11). Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim amaçlı gerçekleştirdikleri etkinliklerin, aktif katılıma dayalı olan ya da olmayan temalar kapsamında tanımlanabildiği ve aktif katılıma dayalı etkinlikleri

kapsayan temanın sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak adlandırılan alt temalar ve bunlarla ilgili kategorilerden (dinletiler vb.), aktif katılıma dayalı olmayan etkinlikleri kapsayan temanın ise öğretmenlerin görev yaptıkları illerdeki müzikal etkinliklerle ilgili kategorilerden oluştuğu da saptanmıştır (Tablo 12).

Tablo 11

2018 Yılından Önce Kullanılan Öğretim Materyalleri

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Çalgılar	Piyano	16 (53)	"çalgı olarak piyano kullanıyorum"
	Ritim çalgıları	6 (20)	"ritim çalgıları kullanıyorum"
	Orff çalgıları	6 (20)	"Derslerimde orff çalgıları kullanıyorum"
	Gitar	5 (17)	"gitar eğitimi de veriyorum"
	Keman	4 (13)	"çalgı olarak keman kullanıyorum"
	Flüt	3 (10)	"Derslerimde flüt kullanıyorum"
	Ses boruları	3 (10)	"Derslerimde ses boruları kullanıyorum"
Basılı Materyaller	Çalgı öğretimine yönelik kitaplar	15 (50)	"Çalgı Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum"
	Solfej öğretimine yönelik kitaplar	10 (33)	"Solfej Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum"
	Tartımsal okuma öğretimine yönelik kitaplar	4 (13)	"Tartımsal Okuma Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum"
Dijital Materyaller	Etkileşimli tahta	7 (23)	"Etkileşimli Tahta kullanıyorum"
	Bilgisayar	4 (13)	"Derslerimde bilgisayar kullanıyorum"

Tablo 12

2018 Yılından Önce Gerçekleştirilen Öğretim Amaçlı Etkinlikler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Aktif Katılıma Dayalı Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler	Temalı konserler	3 (10)	"tematik konserlere katıldık"
		Yılsonu konseri	5 (17)	"Yılsonu konserleri düzenledik"
		Dinletiler	9 (30)	"çalgı performanslarını gösterebilecekleri dinletiler düzenliyordum"
		Bireysel çalgı konseri	7 (23)	"bireysel çalgı konserleri yaptık"
		Belirli gün ve haftalara ilişkin konserler	8 (27)	"Belirli gün ve haftalar ile ilgili disiplinler arası etkinlikler yapıyorduk"
		Koro konserleri	5 (17)	"Koro etkinlikleri yaptık ve konserler verdik"
		Orkestra konserleri	4 (13)	"Senfoni orkestralarının konserlerine gidiyoruz"
	Sınıf İçi Etkinlikler	Koro etkinlikleri	4 (13)	"Koro etkinlikleri yaptık"
Aktif Katılıma Dayalı Olmayan Etkinlikler		İl genelindeki müzik etkinlikleri	6 (20)	"ilimizde düzenlenen konserlere öğrencilerimizle ve velilerimizle birlikte katılıyoruz
		Ulusal/uluslararası müzik festivalleri	4 (13)	"festivallere katılım sağladık"
		Senfoni/opera/bale gösterileri	3 (10)	"Senfoni orkestrası konserlerine gidiyorduk"
		Yerel Sanatçılar/ Akademisyenler ile Öğrencilerin Buluşmaları	3 (10)	"Yerel sanatçıları BİLSEM'e davet ettik"

Öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük çoğunluğunun çalgı öğrenimiyle ve daha az sayıda da fiziksel ve teknik imkânlarla ilgili olduğu görülmüştür (Tablo 13). Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin çoğunlukla çalgı öğrenimiyle ilgili taleplerini, kısmen de popüler eserleri seslendirmeye yönelik taleplerini karşılayabildikleri saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin bazı taleplerinin, fiziki olanakların yeterli olmaması nedeniyle öğretmenler tarafından karşılanamadığı da görülmüştür (Tablo 13).

Tablo 13

2018 Yılından Önce Tanılanan Öğrencilerin Talepleri ve Karşılanma Düzeyleri

Tema	Kategori	N(%)	Örnek İfade
Fiziki Koşullara/ Donanıma Yönelik Talepler	Kayıt odası/çalgı bakım atölyesi/derslik talepleri	5 (17)	"Fiziki şartlarla ilgili talepler oluyordu"
Çalgı Öğrenimiyle İlgili Talepler	Farklı çalgıları öğrenmeye yönelik talepler	15 (50)	"farklı çalgılar çalmaya yönelik talepler oldu"
	Çalgılarında farklı/ ileri düzey eserler seslendirmeye yönelik talepler	9 (30)	"enstrümanlarıyla daha ileri düzeyde eserleri çalmaya yönelik talepleri oluyor"
	Çalgılarında popüler eserler seslendirmeye yönelik talepler	4 (13)	"Çalgılarında popüler şarkılar çalmaya yönelik talepleri oluyordu"
Taleplerin Karşılanma Düzeyleri	Farklı çalgıları öğrenmeye yönelik kısmen karşılanan talepler	9 (30)	"Farklı çalgılar çalma yönünde talepler vardı. Bütün Çalgıları çalmamız mümkün olmadığı için sınırlı ölçüde taleplere cevap verebiliyorum"
	Popüler eserleri seslendirmeye yönelik kısmen karşılanan talepler	3 (10)	"Çalgılarında popüler eserler çalmak istiyorlar uygun oldukça yapmaya çalışıyorum"
	Fiziki olanaklar yeterli olmadığı için karşılanamayan talepler	3 (10)	"Fiziki durumumuz uygun olmadığı için bu talepleri karşılayamıyorduk"

Öğretmenlerin 2018 Yılından İtibaren Tanılanan Öğrencilerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin de, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin bu konularla ilgili taleplerinden hareketle sınıflanabildiği görülmüştür. Söz konusu sınıflama doğrultusunda elde edilen temalar ve bunlarla ilgili kategoriler aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıklarını ifade ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin öğretmen merkezli ve öğrenen merkezli olarak incelenebildiği ve bunlarla ilgili toplam frekans değerlerinin ise birbirlerine hayli yakın oldukları saptanmıştır (NÖğrenen Merkezli = 43; NÖğretmen Merkezli = 47).

Tablo 14

2018 Yılından İtibaren Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrenen Merkezli	Uygulamalı çalgı öğretimi	11 (37)	"uygulamalı çalgı eğitimi yapıyorum"
	Beyin fırtınası	8 (27)	"beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum"
	Buluş yoluyla öğretim	19 (63)	"buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanıyorum"
	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim	4 (13)	"bilimsel araştırma teknikleri kullanıyorum"
	Drama	5 (17)	"drama yöntemini kullanıyorum"
Öğretmen Merkezli	Anlatım yöntemi	12 (40)	"Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak Anlatım yöntemlerini kullanıyorum"
	Gösterip yaptırma tekniği	14 (47)	"gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum"
	Soru-cevap tekniği	11 (37)	"soru cevap yöntemini kullanıyorum
	Özel öğretim yöntemleri	6 (20)	"Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yöntem ve teknikleri kullanıyorum"

Öğretmenlerin, 2018 yılından itibaren öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin ise büyük ölçüde dijital materyallerden, kısmen çalgılardan ve daha az sayıda da basılı materyallerden oluştuğu saptanmıştır (Tablo 15). Ayrıca, öğretim amaçlı gerçekleştirilen etkinliklerin, aktif katılıma dayalı olan ya da olmayan temalar kapsamında betimlenebildiği ve aktif katılıma dayalı etkinlikleri içeren temanın sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak adlandırılan alt temalar ve bunlarla ilgili çeşitli kategorilerden (örneğin, TÜBİTAK projelerine müzik etkinliğiyle katılım), aktif katılıma dayalı olmayan etkinlikleri kapsayan temanın ise ulusal/uluslararası müzik festivallerinden oluştuğu da saptanmıştır (Tablo 16).

Tablo 15

2018 Yılından İtibaren Kullanılan Öğretim Materyalleri

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Çalgılar		Ritim çalgıları	7 (23)	"ritim çalgıları kullanıyorum"
		Ses boruları	4 (13)	"Derslerimde ses boruları kullanıyorum"
		Piyano	10 (33)	"çalgı olarak piyano kullanıyorum"
		Orff çalgıları	4 (13)	"Derslerimde orff çalgıları kullanıyorum"
		Gitar	3 (10)	"gitar eğitimi de veriyorum"
Basılı Materyaller		Çalgı öğretimine yönelik kitaplar	8 (27)	"Çalgı Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum"
		Solfej öğretimine yönelik kitaplar	8 (27)	"Solfej Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum"
		Öğretmen Öğrenci işbirliği ile geliştirilen materyaller	3 (10)	"öğrencilerle birlikte hazırladığımız ritim aletleri"
Dijital Materyaller	Donanım	Bilgisayar	13 (43)	"Derslerimde bilgisayar kullanıyorum"
		Etkileşimli tahta	6 (20)	"Etkileşimli Tahta kullanıyorum"
		Hoparlör/ses sistemi	4 (13)	"hoparlör ve ses sistemleri kullanıyorum
	Yazılım	Web 2.0 araçları	3 (10)	"web 2.0 araçlarını derslerimde kullanıyorum"
		Video birleştirme programları	4 (13)	"teknolojinin etkinliklerimize katılmasıyla video birleştirme programları eklendi"
		Nota yazım programları	6 (20)	"Teknoloji ile ilgili çalışmalar artması ile nota yazım programları kullanmaya başladım"
		Bilgisayar programları	5 (17)	"bilgisayar programları yeni gelen öğrencilerin çok fazla dikkatini çekmesi sebebiyle eklendi"
		Stüdyo programları	4 (13)	"öğrencilerin de ilgisi dahilinde stüdyolar eklendi"
	Dinamik Görseller	Eğitici videolar	5 (17)	"Videolar görsel materyaller daha fazla kullanmaya başladım"

Tablo 16

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Öğretim Amaçlı Etkinlikler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Aktif Katılıma Dayalı Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler	Koro konserleri	4 (13)	*"Koro konserleri yaptık"*
		Orkestra konserleri	3 (10)	*"orkestra etkinliklerine gidiyoruz"*
		Dijital konserler	6 (20)	*"Pandemi sebebiyle konserlerimiz onlinea dönüştü"*
		Video birleştirme etkinlikleri	6 (20)	*"dijital ortamlarda yayınlamak için video birleştirme programları ile videolar hazırladık"*
		TÜBİTAK projelerine müzik etkinliği ile katılım	6 (20)	*"TÜBİTAK projelerinde müzik dinletileri yaptık"*
	Sınıf İçi Etkinlikler	Koro etkinlikleri	4 (13)	*"Koro çalışmaları yapıyoruz"*
		Bilimsel proje hazırlama	6 (20)	*"Proje bazlı etkinlikler yapıyoruz"*
		E-twinning projeleri	3 (10)	*"E-twinning projeleri hazırladık"*
Aktif Katılıma Dayalı Olmayan Etkinlikler		Ulusal/uluslararası müzik festivalleri	3 (10)	*"Suzuki festivalleri, koro festivallerine katıldık"*

Öğretmenlerin, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük çoğunluğunun araştırma ve teknolojiyle ve daha az sayıda da çalgı öğrenimiyle ilgili olduğu saptanmıştır (Tablo 17). Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencilerin söz konusu taleplerini (örneğin, bilimsel proje hazırlamaya yönelik talepler) en azından kısmen karşıladıkları da saptanmıştır (Tablo 17).

Tablo 17

2018 Yılından İtibaren Tanılanan Öğrencilerin Talepleri ve Karşılanma Düzeyleri

Tema	Kategori	N(%)	Örnek İfade
Çalgı Öğrenimiyle İlgili Talepler	Farklı Çalgılar Öğrenmeye Yönelik Talepler	8 (27)	*"Farklı çalgılar çalmaya yönelik talepleri oluyor"*
	Çalgılarında Farklı Eserler Seslendirmeye Yönelik Talepler	3 (10)	*"Çalgılarıyla farklı eserler çalma doğrultusunda taleplerde bulunuyorlar"*

Araştırma ve Teknolojiyle İlgili Talepler	Bilimsel Proje Hazırlamaya Yönelik Talepler	3 (10)	*"TÜBİTAK projeleri hazırlamak amaçlı taleplerde bulunuyorlar"*
	Müzik Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Talepler	4 (13)	*"Müzik teknolojileri üzerine talepleri oluyor"*
Taleplerin Karşılanma Düzeyi	Farklı Çalgıları Öğrenmeye Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	4 (13)	*"farklı çalgılar öğrenmeye yönelik talepler oldu. Elimden geldiğince taleplerini karşılamaya çalışıyorum"*
	Bilimsel Proje Hazırlamaya Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	3 (10)	*"Proje hazırlamaya yönelik talepler oluyor. Elimden geldiğince bu talepleri karşılamaya çalışıyorum.*
	Müzik Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	5 (17)	*"Müzik teknolojileri üzerine talepleri oluyor. Elimden geldiğince karşılamaya çalışıyorum"*
	Çalgılarında Farklı Eserler Seslendirmeye Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	3 (10)	*"Çalgılarıyla farklı eserler çalma doğrultusunda taleplerde bulunuyorlar ben de elimden geldiğince bu talepleri karşılamaya çalışıyorum"*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamayla ilgili genel görüşlere yönelik analiz sonuçları aracılığıyla elde edilen temalarla bunları oluşturan kategorilerin içerikleri incelendiğinde (Tablo 2 ve Tablo 6); öğretmenlerin, genel anlamda, 2018 yılından önceki tanılamanın daha çok çalgı odaklı bir tanılama süreci ile öznel bir değerlendirmeyi, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın ise görece daha nesnel, ayırt edici ve adil bir değerlendirmeyi içerdiğini düşündükleri söylenebilir. 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın, kuramsal açıdan müzik alanına özgü yeteneğin temel göstergelerinden hareketle oluşturulduğu, öğrencilerin müzik yeteneğinin veri temelli bir yaklaşımla değerlendirildiği, tanılama sürecinin Türkiye genelinde ve aynı yaklaşımla gerçekleştirildiği ile söz konusu tanılama sürecinin, müzik yeteneğinin değerlendirilmesindeki öznelliği artırma potansiyeli içeren çalgı performansını içermediği düşünüldüğünde (Ece vd. 2018), öğretmenlerin görüşleri arasındaki değinilen farklılığın nedeni anlaşılabilir.

2018 yılından önceki tanılamanın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerle ilgili temalar ve kapsadıkları kategoriler incelendiğinde (Tablo 3), bunların, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın güçlü yönlerinden farklı olarak (Tablo 7), müzik yeteneğinin değerlendirilmesine ilişkin öznelliği artırma potansiyeli içeren özellikler

(örneğin, tanılama öncesinde öğrenciyi tanıma) ve daha fazla sayıda öğrenci alımıyla ilgili olduğu söylenebilir. Esasen, 'daha fazla sayıda öğrenci alımı', BİLSEM gibi özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin gerektirdiği öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları amacıyla açılmış kurumlar açısından, nicelik ve nitelik ikilemine dikkat çeken önemli bir bulgudur. Söz konusu ikilem; geçerli ve güvenilir test(ler) aracılığıyla standart bir tanılama sürecine dayalı olarak yapılan bir tanılamanın, BİLSEM'lere daha fazla sayıda öğrenci alınabilmesi amacıyla esnetilip esnetilmeyeceği ve eğer esnetilecekse, bunun müzik alanına özgü yeteneğin güvenilir biçimde tanılanmasından ne ölçüde vazgeçilmesini gerektirdiğiyle ilgilidir. Salt niceliksel bir bakış açısıyla benimsenebilecek böyle bir 'esnekliğin', hem BİLSEM'lerin amacıyla tutarlı olmadığı hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin BİLSEM'lere alınmalarının, bu öğrenciler üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler nedeniyle (Hartnett vd 2004; Amend, Beljan, 2009) doğru bir yaklaşım olmadığı belirtilebilir.

Dolayısıyla, BİLSEM müzik alanında öğrenim görecek öğrencilerin nesnel, geçerli ve güvenilir bir tanılamaya dayalı biçimde seçilmeleri (Gökdemir, 2017) ve BİLSEM sayısının, bu alandaki özel yetenekli öğrencilerin özellikleriyle eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir eğitim planlaması kapsamında ve özel yeteneğin toplum genelinde hayli nadir rastlanan bir özellik olduğu akılda tutularak belirlenmesi (İshak ve Bakar, 2017; Renzulli, 2000; Silverman, 1990), bu kurumların amaçlarıyla çok daha tutarlı bir yaklaşım olabilir. Nitekim öğretmenlerin 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşleri (Tablo 5), 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşleriyle karşılaştırıldığında (Tablo 9), 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin müzik alanına özgü yeteneklerinin çeşitli bilişsel ve duyuşsal özellikleri içerdiği ve müzik yeteneklerinin, 2018 yılı öncesi tanılanan öğrencilere göre, öğretmenler tarafından çok daha belirgin biçimde fark edildiği söylenebilir. Bu bulgu, BİLSEM'lere alınacak öğrencilerin nesnel, geçerli ve güvenilir bir tanılama sürecine dayalı olarak seçilmeleri (Gökdemir, 2017) ve BİLSEM sayısının kapsamlı bir eğitim planlamasına dayalı olarak belirlenmesi gerektiğine ilişkin öneriyi desteklemektedir.

Bunlarla birlikte, analizlerin sonuçları, öğretmenler tarafından 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamanın güçlü yönlerinden biri olduğu ifade edilen öğrenciyi motive etme (tanılama öncesi rahatlatma) özelliğinin (Tablo 3), 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerinden biri olarak algılandığını da göstermiştir (Tablo 8). Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin, tanılama öncesinde hissettikleri olumsuz duygularının (kaygı vb.) performansları üzerindeki etkilerinin en aza indirilmesi amacıyla motive edilmelerinin/rahatlatılmalarının, tanılamanın nesnelliği ve sonuçlarının güvenirliği açısından son derece önemli olduğu belirtilebilir (Dai vd.

1998). Bu nedenle, müzik yeteneğinin tanılanması amacıyla oluşturulan komisyonlarda, bu ve benzeri konularla (öğrencilerin kaygılarının azaltılması vb.) ilgilenebilecek, psikolojik danışma ve rehberlik alanından bir öğretmenin de bulunması önerisinde bulunulabilir. Ayrıca, müzik yeteneğinin geçerli ve güvenilir biçimde tanılanmasına yönelik, çalgı odaklı olmayan standart bir tanılamanın, aynı ya da benzer teknolojik imkânlardan yararlanılarak ve uygun/daha nitelikli teknolojik araçlarla gerçekleştirilmesi gerektiği de söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin (Tablo 8), 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden farklı olarak (Tablo 4), soru kayıtlarının özenle hazırlanmaması gibi konularla ilgili olması, söz konusu gerekliliğin altını çizmekte ve tanılamanın standart bir içeriğe sahip olmasının önemine de dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin, tanılama sorularının (özellikle de ezgi tekrarına yönelik soruların) zor olduğuna yönelik görüşleri ise, müzik alanına özgü yeteneğe sahip öğrencilerin sıra dışı ya da yaygın olmayan özelliklerinin (Winner ve Martino, 2000) çok iyi anlaşılamamasına bağlı olarak açıklanabilir. Ezgi tekrarına yönelik soruların müzikal bellekle, müzikal belleğin de zekânın/yeteneğin zeminini oluşturan önemli unsurlardan biri olan işleyen bellek (working memory) fonksiyonlarının özel yetenekli öğrencilerde görece daha etkili kullanımıyla ilgili olduğu düşünüldüğünde (Dorhout, 1982; Fugate, Zentall ve Gentry, 2013), müzikal bellek sorularının öğretmenler tarafından neden zor sorular olarak algılandığı anlaşılabilir. Bu yorum, Ece ve diğerleri (2018) ile görece daha yakın bir geçmişte Eren ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, müzikal bellekle ilgili soruların ayırt ediciliğine yönelik olarak elde edilen bulgularla tutarlıdır. Diğer taraftan, öğretmenlerin müzikal farkındalıkla ilgili soruların ayırt ediciliğinin düşük olduğuna yönelik görüşleri ise, bu sorulardan bazılarının ayırt ediciliklerinin kısmen de olsa güçlendirilebileceğine yönelik bulgularla tutarlıdır (Ece vd. 2018). Dolayısıyla, BİLSEM müzik öğretmenlerinin, tanılamanın amacı, tanılamada kullanılan testin özellikleri ve içeriği ile müzik alanına özgü özel yeteneğe sahip öğrencilerin özellikleri gibi önemli konularla ilgili hizmet içi eğitim programları ve/veya seminerler aracılığıyla bilgilendirilmelerinin, hem tanılama sürecinin çok daha sağlıklı ve etkili biçimde gerçekleştirilmesi hem de BİLSEM müzik alanı öğretim programının etkili biçimde hayata geçirilmesi açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde büyük ölçüde öğretmen merkezli ve görece daha az sayıda da öğrenen merkezli strateji, yöntem ve tekniklerini (Tablo 10) kullandıklarını, önemli ölçüde çalgılardan, kısmen basılı materyallerden ve daha az sayıda da dijital mater-

yallerden yararlandıklarını (Tablo 11), öğretim amaçlı etkinliklerinin ise, dinletiler ve koro konserleri gibi tipik sınıf dışı ve içi etkinliklerle birlikte, görev yaptıkları illerdeki müzikal etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir (Tablo 12). Diğer taraftan, bulgular, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde hem öğrenen hem de öğretmen merkezli strateji, yöntem ve tekniklerini kullandıklarını (Tablo 14), büyük ölçüde dijital materyallerden, kısmen çalgılardan ve daha az sayıda da basılı materyallerden yararlandıklarını (Tablo 15), öğretim amaçlı etkinliklerinin ise, dijital konserler, TÜBİTAK projelerine müzik etkinliğiyle katılım ve bilimsel proje hazırlama gibi bilimsel ve teknolojik yönleri çok daha belirgin etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir.

Bu bulgular karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alındığında, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrenciler için gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin, 2018 yılından önce tanılanan öğrenciler için gerçekleştirilen öğretim süreçlerine göre, çok daha çeşitli öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle materyalleri kullanılarak gerçekleştirildiğini ve bunların etkin teknoloji kullanımının yanında, bilimsel etkinlikleri de kapsadığını söylemek mümkündür. Özetlenen bulguların içerdiği temel farklılık, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın daha nesnel, geçerli, güvenilir ve veri temelli bir yaklaşıma dayalı olmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Müzik alanına özgü özel yeteneğe sahip öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olmaları (Coleman ve Hughes, 2009; Winebrenner ve Brulles, 2008) ve bu ihtiyaçların etkili biçimde karşılanmalarının, farklı ve daha çok öğrenen merkezli strateji, yöntem ve teknikleriyle bunlara uygun öğretim materyallerinin kullanılmasını ve öğretim etkinliklerinin de buna göre gerçekleştirilmesini gerektirmesi (Laine ve Tirri, 2016), bu yorumu desteklemektedir. Öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük bölümünün çalgı öğrenimiyle ve daha az sayıda da fiziksel ve teknik imkânlarla (Tablo 13), 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük bölümününse, araştırma ve teknolojiyle ve daha az sayıda da çalgı öğrenimiyle ilgili olması da (Tablo 17) bu yorumla tutarlıdır.

2018 yılından itibaren tanılanan öğrenciler için gerçekleştirilen öğretim süreç ve etkinlikleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinde gözlenen farklılıklar (örneğin, dijital materyallerin yoğun biçimde kullanılması), COVID-19 salgınının dünyanın hemen her ülkesindeki öğretmenleri, branşlarından bağımsız olarak, eğitimi uzaktan ve dijital materyaller aracılığıyla gerçekleştirmek durumunda bırakmasına bağlı olarak da açıklanabilir. Ancak böyle bir yorum, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen öğretimin içeriğinin, neden yalnızca teknolojik değil, bilimsel açıdan da hayli belirgin olduğu ile öğretim etkinliklerinin neden çok daha çeşitli ve görece daha öğrenen merkezli

olduğunu açıklamamaktadır. Üstelik böyle bir yorum, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerinin içeriğiyle (Tablo 17) tutarlı olmadığı gibi, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin taleplerinin (Tablo 13), neden 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerinden daha az düzeyde karşılanabildiğini de açıklamamaktadır.

Öğretmenlerin, COVID-19 salgınının olumsuz etkilerine rağmen, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama aracılığıyla seçilen öğrencilerin taleplerini kısmen de olsa karşılayabilmeleri ise, bu öğrencilerin müzik alanındaki özel yeteneklerinin çok daha belirgin olmasına bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, uygun öğrenme ortamları sağlandığında diğer öğrencilere göre daha yüksek olması (Phillips ve Lindsay, 2007), öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretimine yönelik motivasyonlarını etkileyerek, özel yetenekli öğrencilerin taleplerini daha fazla dikkate almaya yöneltebilir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenlerin öğretime yönelik motivasyonları arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisi dikkate alındığında (Radel vd. 2010; Schunk ve DiBenedetto, 2020), bu açıklamanın mantıklı olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, müzik alanına özgü özel yeteneğin tanılanmasında geçerli, güvenilir, veri temelli bir yaklaşımın benimsenmesi ve BİLSEM müzik alanında öğrenim görecek öğrencilerin buna göre seçilmesi (Andreasen, 2018; Ece vd. 2018; Eren vd. 2022), öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonlarını artırarak, öğrencilerin öğrenme amaçlı taleplerinin çok daha etkili biçimde karşılanmasına olanak sağlayabilir.

Sonuç olarak, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın, öğretmenler tarafından dile getirilen bazı sınırlılıklarına rağmen, nesnel, veri temelli ve kapsamlı bir bilimsel bakış açısına dayalı olma özelliklerinden vazgeçilmeksizin bundan sonraki yıllarda da gerçekleştirilmesinin, müzik alanına özgü yeteneğe sahip öğrencilerin söz konusu yeteneklerinin etkin biçimde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından son derece önemli olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bununla birlikte, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın içerdiği sınırlılıkların giderilerek etkililiğinin artırılmasının, öğretmenlerin söz konusu tanılamaya ilişkin görüşlerini dikkate almayı gerektirdiği çıkarımında da bulunulabilir. Üstelik BİLSEM müzik öğretmenlerinin, müzik alanına özgü yeteneğe sahip öğrencilerin öğretim süreçlerinde oynadıkları önemli roller düşünüldüğünde, öğretmenlerin müzik alanındaki özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin görüşlerinin dikkate alınmasının, bu öğrencilerin öğretimine yönelik motivasyonlarını artırarak, öğretim süreçlerini çok daha kapsamlı ve etkili biçimde gerçekleştirmelerine olanak sağlayacağını söylemek de mümkündür.

Değinilen önemli bulguları ve sonuçlarına rağmen, bu araştırmanın nitel bir desene dayalı olması, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarına yönelik yalnızca öğretmen görüşlerine odaklanması ve kesitsel

(cross-sectional) verilerden hareketle gerçekleştirilmesi, önemli sınırlılıklar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları ve bulgularından hareketle elde edilen sonuçları, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Gelecekte, farklı (veliler, öğrenciler, Bakanlık temsilcileri vb.) ve daha fazla sayıda paydaştan oluşan örneklemlerden hareketle gerçekleştirilecek araştırmalar, bu araştırmanın amacına yönelik çok daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca, gelecekte bu ve benzeri konularda yapılacak boylamsal araştırmalar, öğretmenlerin görüşlerinin zamanla nasıl değiştiğine yönelik çıkarımlarda bulunma olanağı da sağlayarak, bu araştırmada elde edilen bulguların kapsamını fazlasıyla genişletebilir.

Kaynakça

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akarsu, F. (2001).*Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları.* Eduser Yayınları.

Amend, E. R., and Beljan, P. (2009*).* The antecedents of misdiagnosis: When normal behaviors of gifted children are misinterpreted as pathological. *Gifted Education International, 25* (2), 131-143.

Andreasen, F. (2018*).* Gifted young musicians poised for advanced training: Selection measures. *International Journal for Talent Development and Creativity, 6* (1), 95-102.

Antonini Philippe, R., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Clark, T., Williamon, A., and McPherson, G. E. (2020). Conservatory musicians' temporal organization and self-regulation processes in preparing for a music exam. *Frontiers in Psychology*, 11, 89.

Aysu, O. (2017). *Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de okul öncesi ve zorunlu eğitimde (ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri) uygulanan müzik derslerinin temel boyutlarıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgili, A. E. (2004). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu.* I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı.

Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: Introduction and methods*. Allyn and Bacon.

Coleman, M. R., and Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI framework. *Gifted Child Today, 32*(3), 14-17.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.

Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies, 4*.

Çuhadar, C, H. (2017). Müziksel zeka. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26* (3).

Dai, D. Y., Moon, S. M., and Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 33*(2-3), 45-63.

Diamantopoulos, A., and Siguaw, J. A. (2006). Formative versus reflective indicators in organizational measure development: A comparison and empirical illustration. *British Journal Of Management, 17*(4), 263-282.

Dorhout, A. (1982). Identifying musically gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 5*(1), 56-66.

Ece, A,S., Eren, A., Okay, H., H., Kilmen, S., (2018). *TC Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri 2018 Yılı müzik alanı öğrenci tanılama testi bilimsel araştırma raporu*. Bolu.

Ece, A,S. ve Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16* (1).

Ece A. S., Okay H. H., Zeybel S., and Satıcı Ş. (2022) A technological transformation in music talent exams: a start for smart technology with the BILSEM music diagnostic exam post-2018. In *Ben Ahmed M., Boudhir A.A., Karaş İ.R., Jain V., Mellouli S. (eds) Innovations in Smart Cities Applications Volume 5. SCA 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 393*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94191-8_62

Eren,A., Kurtuldu, M,K., Göksu,S., Uysal, İ., Akbaba, Bozok, B., Zeybel, S., and Kılıç, H. (2022). *Bilim ve Sanat Merkezleri müzik yetenek alanı müzikal yatkınlık ön tanılama testi bilimsel araştırma raporu.* Ankara.

Fasko Jr, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review, 23*(3), 126-130.

Fugate, C. M., Zentall, S. S., and Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly, 57*(4), 234-246.

Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education, 36*(2), 47-49.

Gembris, H. (2008). *Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter. Musik im Alter*. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten, 95-129.

Göğüş, G. (1999). *Müzik yeteneğinin tanımı, ölçümü ve "deneme yetenek testi*".

Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hartnett, D. N., Nelson, J. M., and Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review, 26*(2), 73-76.

Hayes, K. J. (1962). Genes, drives, and intellect. *Psychological reports, 10*(2), 299-342.

Heller, K. A., and Hany, E. (2004*).* Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.

Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology, 12*(3), 317.

Ishak, N. M., and Bakar, A. Y. A. (2017). Identification process of young gifted learners: The Malaysian experience. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5*(2), 71-81.

Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri*. Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 1*(2).

Kronborg, L. (2018). *Avustralya ve Yeni Zelanda'da üstün yetenekliler eğitimi*.

Kovačič, B. and Rozman, J, Č. (2013). Musically talented pupils in slovene elementary schools: gender and age differences in the area of musical abilities. *Croatian Journal of Education, 16* (4).

Laine, S., and Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 149-164.

Maker, C.J. (1992*).* Intelligence and creativity in multiple intelligences: Identification and development*. Educating Able Learners,* 17, 12-19

Manturzewska, M. (1996). Of musical talent. fostering the growth of high ability: european. *Perspectives,* 271.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Adnan Gümüş and M. Sezai Durgun, Trans.). Bilgesu Yayıncılık.

MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr#:~:text=Halen%2081%20ilde%20182%20B%C4%B0LSEM,bin%20%C3%B6%C4%9Frenci%20bu%20merkezlerden%20yararlan%C4%B1yor. Adresinden 19.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Mumcu, Ö. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liselerine öğretmen ve öğrenci seçme sınavı kriterlerinin karşılaştırılması* [Doctoral dissertation]. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ve akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 85- 96.

Öznacar, M. D., Bildiren, A. (2016). *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri.* Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün and S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem.

Phillips, N., and Lindsay, G. (2007). Motivation in gifted students. *High Ability Studies, 17*(1), 57-73.

Piirto, J. (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted, 22*(4), 324-353.

Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents.* Routledge.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., and Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 577.

Renzulli, S.J. (2000). The enrichment model. In *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives by C.M. Callahan & H.L. Hertberg-Davis.* NY: Routledge.

Révész, G. (2013). *The psychology of a musical prodigy.* Routledge.

Sak, U. (2020). *Üstün zekalılar özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Akademik.

Schunk, D. H., and DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.

Shaklee, B. D. (1992). Identification of young gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 15*(2), 134-144.

Silverman, L.K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. *Roeper Review, 12*, 3, 171-178.

Smedsrud, J. (2020*).* Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education, 40*(1), 79-97.

Smith, J. A., and Eatough, V. (2007). *Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons and A. Coyle (Eds.)*, Analysing qualitative data in psychology (p. 35). Sage.

Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56*(1), 11-26.

Strauss, A. L., and Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage.

Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi.* Nobel.

TBMM Raporu (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyon Raporu* https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden

Tebliğler Dergisi. (2001). *Bilim sanat merkezleri yönergesi*, 2530 (669, 670).

Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekâsina olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1025-1034.

Urhan, G.(2022). Bilsem müzik sınavında öğrencilerin ve velilerin sınava ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma (Aksaray İli Örneği)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (63), 422-443.

Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., and Cohen, M. Z. (2016). *Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. Western journal of nursing research, 38*(9), 1185-1204.

Winebrenner, S. and Brulles, D. (2008). *What do gifted students need.*

Winner, E. ve Martino, G. (2000). *Akademik olmayan alanlarda üstün yeteneklilik: Görsel sanatlar ve müzik örneği.* Uluslararası üstün zekâlılık ve yetenek el kitabı, 2, 95-110.

Sekiz Haftalık Goalball Antrenmanlarının, Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Reaksiyon Zamanı ve Dikkat Performansları Üzerine Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gonca İNCE[1]

1 Doç.Dr, Çukurova Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü/Spor Sağlık Bilimleri A.B.D., gince@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3438-3241.

Gönderilme Tarihi: 02.12.2022 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1213739

Atıf: "İnce, G. (2024). Sekiz haftalık goalball antrenmanlarının, tipik gelişim gösteren çocukların reaksiyon zamanı ve dikkat performansları üzerine etkisi. *Millî Eğitim, 53* (241), 277-296. DOI: 10.37669/milliegitim.1213739"

Öz

Goalball oyunu, görme engelliler tarafından oynanan paralimpik bir spor dalıdır. Bu çalışma, sekiz haftalık goalball antrenmanlarının tipik gelişim gösteren çocukların reaksiyon zamanı ve dikkat performanslarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, bir ilköğretim okuluna devam eden ve tipik gelişim gösteren 8. sınıf öğrencileri (8 kadın, 9 erkek olmak üzere 17 öğrenci) gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğrenciler, 8 kişi Goalball Grubu (GG) ve 9 kişi Kontrol Grubu (KG) olarak basit rasgele örnekleme yöntemiyle 2 gruba ayrılmıştır. GG'na 8 hafta boyunca haftada 2 gün, günde 60 dakika goalball antrenmanı yaptırılmıştır. KG ise bu sürede düzenli bir spor aktivitesine katılmamıştır. Tüm katılımcıların dikkat performansları ve reaksiyon zamanları 8 hafta öncesi ve sonrası ölçülmüştür. Katılımcıların dikkat performanslarında d2 dikkat testi kullanılmıştır. Reaksiyon zaman ölçümlerinde disklere dokunma testi uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde, gruplararası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Çalışma öncesi GG ve KG arasında d2 dikkat ve reaksiyon zaman testleri karşılaştırılmıştır. İstatistiksel anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak 8 hafta sonrasında ise; d2 dikkat testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0,05$), reaksiyon zamanları yönünden GG katılımcılarının lehine olarak bir gelişme görülmüştür ($p=0.004$). Sadece görme engelliler tarafından oynanan goalball oyununun beden eğitimi derslerine eklenmesinin, çocukların reaksiyon zaman gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *goalball, disklere dokunma testi, d2 dikkat testi, tipik gelişim gösteren çocuklar*

* 15–18 Temmuz 2021 tarihleri arasında Finlandiya Jyväskylä Üniversitesi tarafından çevrimiçi ortamda düzenlenen 23. International Symposium of Adapted Physical Activity de *"Effects of eight weeks of goalball training on reaction time and attention performance of children"* başlıklı sözel özet bildiri olarak sunulmuştur.

The effects of Eight Weeks Goalball Training on the Reaction Time and Attention Performance of Typically Developing Children

Abstract

Goalball is a Paralympic sport played by the visually impaired. This study was conducted to determine the effect of eight-week goalball training on typically developing children's reaction time and attention performance. 8th grade students (8 female, 9 male) attending a primary school and showing typical development voluntarily participated in the study. These students were divided into 2 groups as Goalball Group (GG) of 8 people and Control Group (CG) of 9 people by simple random sampling method. GG was given goalball training for 60 minutes a day, 2 days a week for 8 weeks. The CG did not participate in a regular sports activity during this period. Attention performances and reaction times of all participants were measured before and after 8 weeks. The d2 attention test was used in the attention performances of the participants. Plate Tapping Test was applied to reaction time measurements. The Mann-Whitney U test was used for statistical analysis and intergroup comparisons. Before the study, d2 attention and reaction time tests were compared between GG and CG. No statistically significant difference was observed ($p>0.05$). However, after 8 weeks; While there was no significant difference between the d2 attention test results ($p>0.05$), a development was observed in favor of the GG participants in terms of reaction times ($p=0.004$). It is thought that adding the goalball game, which is played only by the visually impaired to physical education lessons will contribute to the reaction time development of children.

Keywords: *goalball, plate tapping test, d2 attention test, typically developing children*

Giriş

Goalball oyunu, görme engelliler tarafından oynanan paralimpik bir spor dalıdır. Bu spor branşında, farklı görme keskinliğine (B1=hiç görmeyen, B2=biraz gören, B3=daha iyi gören) sahip sporcular oyun oynayabilmektedir (Kimyon ve Ince, 2020). Goalball oyununda sahada her bir takımın 3 er oyuncusu (iki kanat ve bir merkez oyuncu) bulunur. Oyun, 18m x 9m bir sahada oynanır. Hücum sırasında, kısıtlı bir bölgeden (kale direğinden 6 × 9 m uzaklıkta) bir oyuncu topu yerden fırlatır ve diğer takım oyuncuları, topu engellemek için zemin üzerinde kayarak tüm vücuduyla kalesini (sahanın her iki ucuna doğru uzanan) savunur (Monezi vd., 2019). Goalball oyununda göz bandı, zilli top ve kabartmalı çizgiler kullanılmaktadır. Goalball oyunu, kadınlar ve erkekler tarafından oynanan, hızlı, stratejik, heyecan verici, mücadele gerektiren bir spordur (MacDonald vd., 2020). Goalball oyunu ile ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu goalball oyuncularının fiziksel uy-

gunluğu ile ilgilidir (Karakaya vd., 2009; Furtado vd., 2016; Deliceoğlu vd., 2017; Goulart-Siqueira vd., 2019; Kimyon ve Ince, 2020). Ayrıca, goalball oyuncularının oyun performansı (Molik vd., 2015) biyomekaniksel analizlerle reaksiyon zamanı (Silva vd., 2010), statik dengeleri (Bednarczuk vd., 2017) ve görme engelli bireylerde postüral kontrol gibi (Çolak vd., 2004; Karakaya vd., 2009) konular üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Goalball sporu ve tipik gelişim gösteren bireyler ile ilgili literatür çalışmalarına bakıldığında; tek bir nitel çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada, son yıllarda bazı kolej ve üniversitelerde görme yetersizliği olan ve olmayan bireylerin birlikte goalball oynadıkları spor kulüplerinde yaşadıkları deneyimlerin değerlendirildiği bildirilmiştir (MacDonald vd., 2020). Literatürde, tipik gelişim gösteren çocukların dikkat performansları ve reaksiyon zamanları üzerine farklı spor branşlarının etkisi ile ilgili de çalışmalar mevcuttur (Barbosa vd., 2020; Reigal vd., 2019; Zach vd., 2015). Çocukların günlük yaşam ve akademik becerileri üzerine dikkat ve reaksiyon zaman parametrelerinin etkili olduğu bildirilmektedir (Reigal vd., 2019). Bu parametrelerden ilki olan reaksiyon zamanı; bir uyaranın ortaya çıkmasından bir yanıt verilene kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır (Kasozi vd., 2018; Reigal vd., 2019;). Diğer bir çalışmada ise reaksiyon zamanının; öğrenme ve bilişsel süreçlerde büyük sonuçlar doğurabileceğinden, hayatımızda çok önemli bir rol oynayan bir uyarana verilen yanıt ölçüsü olduğu bildirilmektedir (Prabhavathi vd., 2017). Reaksiyon zamanı, dokunsal (taktil), görsel ve işitsel olarak 3 bölümden oluştuğu bildirilmektedir. Taktil reaksiyon zamanının %28-34 oranında görsel ve işitsel reaksiyon zamanından daha kısa süreli olduğu vurgulanmaktadır (Ng ve Chan, 2012). Bunun nedeninin, alınan uyaranın somatosensorial kortekse giden sinaps sayısının daha az olmasından kaynaklandığı bildirilmiştir. Somatosensorial korteks, parietal lobda bulunur ve duyusal bilgilerin işlendiği bölge olarak tanımlanır. Özellikle taktil ve proprioseptif duyu (vücut pozisyon ve hareket algısını içeren bilgiler) bilgilerinin de işlenmesinde önemli rol oynar (Kropf vd., 2019). İşitsel reaksiyon zamanının ise %5 olarak görsel reaksiyon zamanından daha iyi olduğu belirtilmektedir (Büyükyazı ve Tatar, 2004; Ng ve Chan, 2012). Görme engelli bireylerin işitsel ve taktil reaksiyon zamanları ile tipik gelişim gösteren bireylerin reaksiyon zamanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı bazı çalışmalarda vurgulanmıştır (Gandhi vd., 2013; Ün Yıldırım vd., 2013). Ancak, yapılan bazı çalışmalarda ise görme engelli bireylerin hem işitsel (Bhirud ve Chandan, 2017) hem de taktil reaksiyon zamanlarının, görme engeli olmayan bireylerden daha iyi olduğu belirtilmiştir (Vinupradha, 2016). Çocukların günlük yaşam ve akademik becerileri üzerine etki eden diğer parametre ise dikkat becerisidir. Dikkat becerisi; öncelikli olarak işlenecek bilginin seçimi olarak tanımlanan bilişsel bir süreçtir (Oberauer, 2019). Dikkat ve yönetici kontrol mekanizması ile çalışma belleği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır (Lindsay, 2020). Çocukların

gelişiminde reaksiyon ve dikkat parametrelerinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalarda dikkat becerisi geliştiğinde denge (Baştuğ vd., 2016; Streepey ve Angulo-Kinzle, 2002) ve reaksiyon zamanında da (Wulf vd., 2001) iyileşmeler olduğu bildirilmektedir. Ayrıca basit reaksiyon ve kompleks reaksiyon zamanının; dikkat bileşenleri, yönetici fonksiyonlar, inhibitör kontrol, karar verme ve bilişsel esneklik ile direkt ilişkili olduğu belirtilmektedir (Barbosa vd., 2020; Jakobsen, vd., 2011; Reigal vd., 2019). Bu bağlamda; çocukların dikkat ve reaksiyon sürelerinin gelişimine katkı sağlayabilecek spor etkinliklerinin önemli olabileceğini vurgulayabiliriz. Bu spor etkinliklerinden birisi de görme engelli bireylere özel olarak geliştirilmiş goalball sporudur. Bu sporda görsel duyular inhibe edilerek (göz bandı kullanılarak), işitsel duyular ön planda görev yapmaktadır. Bu çalışmanın amacında; tipik gelişim gösteren çocuklarda görsel duyu inhibisyonunun, işitsel reaksiyon zamanına ve işitsel reaksiyonun ise görsel reaksiyona nasıl bir etki yapabileceği düşünülmüştür. İşitsel reaksiyon zamanı üzerine literatür çalışmaları (Gandhi vd., 2013; Ün Yıldırım vd., 2013; Bhirud ve Chandan, 2017) olmasına rağmen, özellikle işitsel reaksiyon zamanının, görsel reaksiyon zamanı üzerine etkisinin olup olmadığına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, bu goalball çalışmalarının dikkat becerileri üzerine nasıl bir etki yapabileceği düşünülmüştür. Literatüre bakıldığında, bu konuyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma, sekiz haftalık goalball antrenmanlarının, tipik gelişim gösteren çocukların dikkat ve reaksiyon zamanları üzerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular oluşturulmuş ve yanıtlar aranmıştır:

* GG ile KG ön test dikkat performansları arasında fark var mıdır?

* GG ile KG ön test reaksiyon zamanları arasında fark var mıdır?

* GG ile KG son test dikkat performansları arasında fark var mıdır?

* GG ile KG son test reaksiyon zamanları arasında fark var mıdır?

* GG'ye uygulanan işitsel reaksiyon çalışmaları (Goalball Oyunu), çocukların görsel reaksiyon zamanlarını geliştirir mi?

Yöntem

Araştırma Türü

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir modeldir. Deneysel modelde; yarı deneysel araştırma deseni (ön-son test, eşleştirilmiş kontrol gruplu) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008; Türker ve Yaylak, 2011). Yarı deneysel araştırma deseninde; çalışma ve kontrol grubu olarak 2 grup yer alır. Çalışma grubuna araştırmacı tarafından bir müdahale uygulanır. Kontrol grubuna ise; bu süreç sırasında hiçbir mü-

dahalede bulunulmaz. Bu iki grup, çalışma sonucunda karşılaştırılarak bulgular oluşturulur. Çıkan bulgular ise tartışılarak çalışma sonuçlandırılır (Kaplan ve Elif, 2015).

Araştırma Grubu

Çalışmaya, Adana'da bir ilköğretim okulu sekizinci sınıfa devam eden ve tipik gelişim gösteren sekizi kadın, dokuzu erkek toplam 17 öğrenci gönüllü olarak dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler, belirlenen kriterler doğrultusunda seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2008). Burada; öğrencilerin akademik başarıları, dikkat ve hiperaktivite ile ilgili herhangi bir probleminin olmaması, çalışmaya başlamadan son 6 aydır düzenli bir fiziksel aktiviteye katılmaması gibi ölçütler göz önüne alınarak katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen katılımcılar özellikle akademik başarıları birbirine yakın (sınıf öğretmenleri ile gruplar oluşturulmuştur) homojen 2 gruba ayrılmıştır. 8 kişi GG ve 9 kişi KG 'nu oluşturmuştur. Katılımcıların sekizinci sınıf öğrencilerinden tercih edilmesinin sebebi, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavlarına hazırlanmalarıdır. Çünkü bu sınıftaki öğrenciler sınav dolayısıyla fiziksel aktivitelerden genellikle kaçınmaktadır ve sedanter (düzenli bir fiziksel aktiviteye katılmama durumu ya da hareketsizlik olarak ifade edilmektedir) yaşamaktadır. Ayrıca, çalışmada, GG'de yer alan öğrencilerin goalball uygulamasına düzenli katılımını sağlamak ve sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın öğrenciler seçebilmek amacıyla tek bir okul tercih edilmiştir. Ek olarak, GG ve KG eğitimini (örneğin: müfredattaki tüm derslerin aynı eğitmenler tarafından verilmesi) standardize edebilmek amacıyla katılımcılar bir sınıftan alınmıştır. Böylece sekiz hafta boyunca hem GG'nin hem de KG'nin homojen gruplar olması sağlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla kısa bir form araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır.

Tek sınıftan seçilen öğrenci mevcudu toplamda 24 öğrencidir. Ancak sınıftan yedi öğrenci aşağıdaki belirtilen nedenlerden dolayı çalışmaya dâhil edilememiştir:

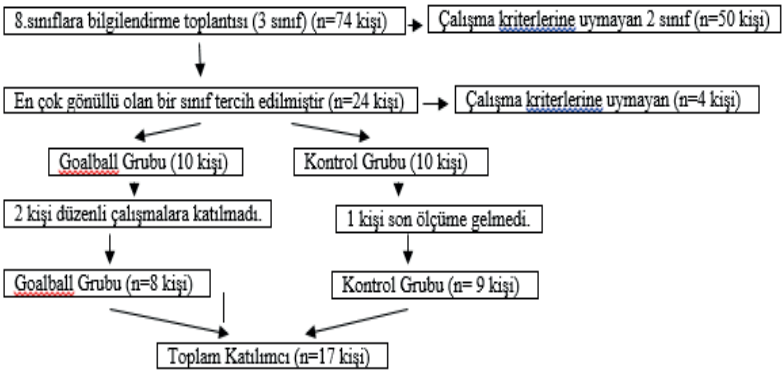
- Bir öğrenci, öğrenme güçlüğü ve dikkat problemi olduğu için çalışma dışı bırakılmıştır.
- Üç öğrenci, okul dışı düzenli spor eğitimi (yüzme, jimnastik, basketbol) aldığı için çalışma dışı bırakılmıştır.
- Goalball grubundan iki öğrenci sekiz hafta boyunca düzenli olarak goalball antrenmanlarına devam etmediği (iki hafta) için çalışma dışı bırakılmıştır.
- Kontrol grubundan bir öğrenci ise son ölçüme girmediği için çalışma dışı bırakılmıştır.

Çalışma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra katılımcı ailelerine "Aydınlatılmış Onam Formu" imzalatılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin akış şeması Şekil 1'de verilmiştir:

Şekil 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Akış Şeması


8.sınıflara bilgilendirme toplantısı (3 sınıf) (n=74 kişi)
Çalışma kriterlerine uymayan 2 sınıf (n=50 kişi)
En çok gönüllü olan bir sınıf tercih edilmiştir (n=24 kişi)
Çalışma kriterlerine uymayan (n=4 kişi)
Goalball Grubu (10 kişi)
Kontrol Grubu (10 kişi)
2 kişi düzenli çalışmalara katılmadı.
1 kişi son ölçüme gelmedi.
Goalball Grubu (n=8 kişi)
Kontrol Grubu (n= 9 kişi)
Toplam Katılımcı (n=17 kişi)

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

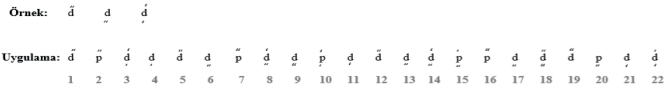
D2 dikkat testi: Katılımcıların dikkat düzeylerini belirlemede; d2 dikkat testi kullanıldı. Bu test, 1962 yılında Brickenkamp tarafından geliştirildi. Zihinsel konsantrasyon ve seçici dikkati değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır (Çağlar ve Koruç, 2006). Testin 9-60 yaşları arasındaki kişilere küçük gruplar halinde ya da bireysel olarak uygulanabildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca sedanter bireyler üzerine geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları yapıldı (Yaycı, 2013). d2 testi uygulaması, 6'şar kişilik küçük gruplar ile yapılmıştır. Ön ve son test ölçümleri, sessiz bir ortamda ve günün aynı saatinde uygulandı (Ince ve Yıldırım, 2018).

D2 dikkat testi uygulaması: D2 testi, 14 satırdan ve 47 işaretli harften oluşmaktadır. Her bir satırda p ve d harfleri bulunmaktadır. Ancak bu harflerin üzerinde ya da altında farklı sayıda virgül işareti bulunan 16 farklı işaretli harf vardır. Katılımcılardan, uygulama sırasında Şekil 2'de belirtilen örnek harfleri, diğer işaretli harflerden ayırarak bulması istenmiştir. Diğer harf ve işaretler göz ardı edilmelidir. Her bir satır için, katılımcıya 20sn süre tanınır. 20sn içerisinde hem hızlı hem de doğru bir şekilde işaretleme yapılmalıdır (Çağlar ve Koruç, 2006). Araştırmacı önce d2 testini kısaca açıklamıştır. Örnekte olduğu gibi sadece "d" harfinin üstünde, altında 2 adet virgül işareti olan figürleri işaretlemesi gereği vurgulanmıştır. Ya da d harfinin üstünde ve altında birer virgül olacak şekilde toplamda 2 adet virgül olanların üstüne "/" işareti

yapması istenmiştir. Hata yapması durumunda bile duraksamadan işaretlemeye devam etmesi ve süre bitiminde ise bir alt satıra geçmesi konusunda ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra süre kısıtlaması yapılmadan örnek uygulama öğrencilere denetilmiştir. Test süresi konusunda ise araştırmacı "2. Satır", "3. Satır" şeklinde tek bir komutla katılımcıları bir sonraki satıra geçmesi hususunda yönlendirme yapmıştır. Grup olarak seansa alınan öğrenciler (6 kişi) testin doğru bir şekilde yapılabilmesi için sürekli araştırmacı tarafından denetlenmiştir.

Şekil 2

D2 Testi Örnek Uygulaması



Disklere dokunma testi: Katılımcıların reaksiyon zaman ölçümlerinde "Eurofit Test Bataryası" testlerinden disklere dokunma testi kullanılmıştır (Sozen, 2012). Disklere dokunma testinin, tercih edilen elin frekans hızını gösterdiği bildirilmektedir (Popović vd., 2017). Literatürde disklere dokunma testi ile basit seri reaksiyon zamanı arasında yüksek korelasyonun ($r > 0.75$) görüldüğü bildirilmektedir (Szmodis vd., 1984). Ayrıca disklere dokunma testinin el-göz çabukluğu ve koordinasyonunu ölçen alternatif bir reaksiyon ölçüm testi olarak kullanıldığı bildirilmektedir (Pace ve Bricout, 2015). Bu nedenle, çalışmamızda disklere dokunma testi tercih edilmiştir.

Disklere dokunma testi protokolü ve uygulaması: Test öncesi masa yüksekliği, bireyin göbek deliğinin biraz aşağısına gelecek şekilde ayarlanmıştır. Masa üzerine çap ölçümü 20 cm. olan 2 daire çizilmiştir. İki dairenin orta noktası arasındaki uzaklık ise 80 cm. yapılmıştır. Ayrıca, 10 x 20 cm. büyüklüğünde dikdörtgen bir şekil bu iki dairenin ortasına yerleştirilmiştir. Dominant kullanılan el, diğer elin üzerinden çapraz bir şekilde bir dairenin üzerine yerleştirilmiştir. Katılımcının diğer el avuç ayasının ise ortadaki dikdörtgen şekil üzerinde sabit bir şekilde test bitene kadar tutması istenmiştir. Araştırmacının "Başla" komutu ile katılımcıdan sabit elinin üzerinden her iki daireye dokunması istenmiştir. Katılımcı başlangıç noktasına her dokunduğunda 1 sayı olarak kaydedilmiştir. 25. dokunuşta kronometre durdurularak test bitirilmiştir. Test, katılımcıya 2 kez yaptırılmıştır. En iyi derece saniye cinsinden değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

Çalışmaya, Adana'da bir ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler gönüllü olarak alınmıştır. Katılımcılara düzenli bir aktivite programı uygulanacağı için tek bir okul tercih edilmiştir. Tüm 8. sınıflara sınıf öğretmenleri ve aileleri ile bir toplantı

yapılmıştır. Çalışmaya alım kriterleri [herhangi bir engeli olmayan (görme, işitme, zihinsel ve bedensel) ve spor yapmasında bir sakınca bulunmayan bireyler] katılımcılara bildirilmiştir. Çalışma içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen sınıflardan en çok gönüllü olan bir sınıf belirlenmiştir. Belirlenen bu sınıftan katılım kriterleri göz önüne alınarak 17 öğrenci seçilmiştir. 17 öğrenci basit rasgele örnekleme yöntemiyle iki gruba ayrılmıştır. Sekiz kişi GG ve dokuz kişi KG olarak belirlenmiştir. GG'na sekiz hafta boyunca haftada iki gün, günde yaklaşık 60 dakika goalball antrenmanı yaptırılmıştır. Kontrol grubu ise sekiz hafta boyunca beden eğitimi dersi hariç düzenli olarak bir spor aktivitesine katılmamıştır. Goalball antrenmanı, haftada iki gün (Pazartesi-Perşembe) 60 dakika uygulanmıştır (Tablo1). Tüm katılımcılar uygulama sırasında göz bandı kullanmıştır.

Goalball Antrenmanının İçeriği ve Uygulanışı

Goalball Grubu'na çalışma başında genel ve özel ısınma yaptırılmıştır (Kornev ve Pravdov, 2017). Genel ısınmada; 5 dakika jogging (tempolu koşu) ve 10 dakika stretching (germe egzersizleri) uygulanmıştır. Tüm antrenmanlarda kullanılan özel ısınma bölümünde aşağıdaki hareketler kullanılmıştır:

*Topun baş çevresinde, bel çevresinde ve bacaklar çevresinde döndürülmesi.

*Topu havaya hafif atıp tutma.

*Topu oturduğu yerden yukarıda tutup bekleme.

*Topu önde tutup bekleme.

*Topu sağda ve solda tutup bekleme.

*Dizlerinin üstünde yere oturup karşılıklı top yuvarlama çalışması.

*Dizlerinin üstünde oturma pozisyonunda sağa-sola yatma çalışması (önce topsuz, sonra top ile)

*Top ile yapılan çalışmalarda; önce topun hangi yöne atılacağı belirtilmiştir ve kişinin o yana yatarak uzanması beklenmiştir. Sonraki çalışmalarda topun yönü söylenmeden zilli topun sesine odaklanması istenerek, kişinin o tarafa doğru yatarak uzanması ve topu tutması istenmiştir.

*Topu yerde yuvarlayıp katılımcıdan hafif tempo topun peşinde koşması istenmiştir.

Goalball oyununda öğrenci savunma pozisyonunda iken; tek dizi yerde öteki ayak yana açık, parmak ucu rakip kaleye dönük ve ayak tabanı yere yapışıktır. Eller omuz genişliğinde açık, avuç içleri yerdedir. Savunma pozisyonundaki oyuncu atılan şutun sesini algılayıncaya kadar beklemesi istenmiştir. Sesi algıladığında çok hızlı

yere yan yatarak savunma yapması beklenmiştir. Topun kendisine çarpmasını bekleyerek çarpmadan sonra topu kontrolü altına alması gereği vurgulanmıştır.

Goalball grubuna uygulanan Goalball antrenman programı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Goalball Antrenman Programı

Haftalar	Günler	Süre	İçeriği
1.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Saha tanıma eğitimi (kabartmalı çizgilere dokunma çalışmaları), düz koşma ve hafif ve tempolu koşma (jogging), topa alışma eğitimi, zil ile topun sesinin yönünü belirleme çalışmaları.
2.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Düz koşu ve jogging, ses yönünü tespit etme çalışması (ses yönüne dönme ya da ses yönüne hamle çalışmaları), top atma çalışması (kendi kendine top kontrolü için çalışmalar; eşli top atma çalışmaları), düz top yuvarlama çalışması (duvara doğru top yuvarlama; duvara yakın ve sonrasında ise gittikçe uzaklaşarak top yuvarlama çalışması) .
3.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Savunma teknik çalışmaları (topu tutma çalışmaları): Atılan topu kollarla, ellerle, bacaklarla ve ayaklarla savunma.
4.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Hücum teknik çalışmaları (top atma çalışmaları): Düz bir şekilde top atma çalışması, sağa-sola çapraz top atma çalışması.
5.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Savunma ve hücum teknik çalışma drilleri (bireysel ve takım hareketleri: Blok, pozisyon, hareketler)
6.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Savunma antrenmanı: Sabit ve hareketli savunma çalışmaları Hücum antrenmanı: Topu yerden atma çalışması (kaleye doğru ve karşılıklı). Seans sonunda basit goalball kuralları ile maç yapılmıştır.
7.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Savunma antrenmanı: Sese yönelik yere yatma ve uzanma çalışması, yerde sağa-sola uzanma çalışması. Hücum antrenmanı: sesin yönüne doğru atış yapma çalışması. Seans sonunda basit goalball kuralları ile maç yapılmıştır.
8.	Pazartesi Perşembe	60dk 60dk	Takım oyuncuları arasında birbirleri ile paslaşma çalışması, topu kaleye hızlı bir şekilde atma ve kale sahasında birbirlerine pas atma gibi uygulamalar yapılmıştır. Seans sonunda basit goalball kuralları ile maç yapılmıştır.

Araştırmanın Veri Analizi

Çalışma verilerinin analizinde, SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde shapiro wilk testi ile verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için gruplararası karşılaştırmalarda non parametrik test-

lerden mann-whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik özelliklerinin (yaş, boy, vücut ağırlığı) ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmamızda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar, reaksiyon zaman ölçümü yalnızca basit reaksiyon zamanı şeklinde ölçülmüştür. Ayrıca çocukların dikkat performans değerlendirilmesinde sadece seçici dikkat parametresi göz önüne alınmıştır. Son olarak; çalışma tek bir okul ile sınırlıdır.

Etik Kurul İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışma için, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 02/03/ 2018 tarih ve 2018/75-59 sayı ile etik kurul onay belgesi alınmıştır.

Bulgular

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Gruplar	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Yaş (yıl)		Boy (cm)		Vücut Ağırlığı Ön Test (kg)		Vücut Ağırlığı Son Test (kg)	
			$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
GG	Kadın	4	13.8	0.5	165.3	2.6	66.0	7.1	66.3	6.1
	Erkek	4	13.3	0.5	158.0	3.3	41.0	7.8	41.8	7.0
Toplam GG	Kadın Erkek	8	13.5	0.5	161.6	4.7	53.5	15.0	54.0	14.4
KG	Kadın	4	13.5	0.6	165.0	4.1	51.8	12.6	52.3	5.6
	Erkek	5	13.0	0.0	168.6	10.4	59.2	5.6	62.4	13.4
Toplam KG	Kadın Erkek	9	13.2	0.4	167.0	8.0	55.9	10.7	57.9	11.4
Katılımcı Toplam	Kadın Erkek	17	13.4	0.5	164.5	7.0	54.8	12.6	56.1	12.6

$\bar{x}$=ortalama, ss=standart sapma

Katılımcıların gruplara göre dağılımına bakıldığında; %47.1 oranında GG (8 kişi= 4 kadın, 4 erkek), %52.9 oranında ise KG (9 kişi= 4 kadın, 5 erkek) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, yaş 13.4±0.5yıl, boy 164.5±7.02cm ve vücut ağırlık ön test ortalamaları 54.8±12.6kg, vücut ağırlık son test ortalamaları 56.1±12.6kg olduğu bulunmuştur. Grupların ön ve son test vücut ağırlıkları karşılaştırılmıştır. Hem GG'de (p=0.40) hem de KG'de (p=0.40) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak 8 hafta sonrası ortalama değerlere bakıldığında; KG'nun vücut ağırlığının GG'ndan daha fazla artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ön ve son test ölçüm sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların d2 Dikkat Performansları Ön ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	Ölçümler	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Sıra Ortalaması	z	p
TM	Ön Test	GG	8	10.19	-0.92	0.37
		KG	9	7.94		
	Son Test	GG	8	10.13	-0.87	0.39
		KG	9	8.00		
TM-H	Ön Test	GG	8	9.25	-0.19	0.88
		KG	9	8.78		
	Son Test	GG	8	9.25	-0.19	0.85
		KG	9	8.78		
KP	Ön Test	GG	8	9.00	0.00	1.00
		KG	9	9.00		
	Son Test	GG	8	8.38	-0.48	0.63
		KG	9	9.56		

Katılımcıların ön ve son test dikkat beceri gelişimleri karşılaştırılmıştır. Hem GG'de hem de KG'de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Katılımcıların reaksiyon zamanı ön ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Reaksiyon Zamanı Ön ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	Ölçümler	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Sıra Ortalaması	z	p
Reaksiyon zamanı	Ön Test	GG	8	9,50	-,385	,700
		KG	9	8,56		
	Son Test	GG	8	5,25	-2,89	**,004***
		KG	9	12,33		

*p≤0.05

Goalball ve kontrol grubunun reaksiyon zamanlarına bakıldığında, ön test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p=.700). Ancak son test ölçümleri arasında GG'nin değerlerinin, KG'den daha iyi çıkarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p=.004).

Tartışma

Bu çalışma, sekiz haftalık goalball antrenmanlarının, tipik gelişim gösteren çocukların dikkat ve reaksiyon zamanları üzerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çocuklarda dikkat ve reaksiyon beceri gelişiminin önemli olduğu bildirilmektedir. Özellikle çocukların günlük yaşam becerilerinde ve akademik beceri gelişiminde bu parametrelerin önemli rol oynayabildiği belirtilmektedir (Reigal vd., 2019). Günlük yaşam becerileri; kişinin bağımsız olarak kendi başına yapabileceği ve hayatını sürdürebileceği pratik becerilerdir. Kendisiyle ilgili bireysel beceriler (yeme, içme, diş fırçalama, tuvalet ihtiyacını giderme, uyuma, giyinme vb.) ya da toplum içerisinde bireyden beklenen topluluk becerileri (kurallara uyma, iletişim kurma, bulunduğu ortama uyma, söz dinleme vb.) günlük yaşam becerilerine örnek olarak verilebilir (Drahota vd., 2013). Bireyin dikkat ve reaksiyon becerisi geliştikçe, çocuğun günlük yaşam becerilerinde de iyileşmeler söz konusu olacaktır. Çocukların akademik beceri gelişimlerinde de dikkat ve reaksiyon zamanının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Howei ve Pate'in çalışmalarında, akademik başarının fiziksel aktivite ile arttırılabileceği bildirilmektedir. Çünkü fiziksel aktivite ve kognitif beceri gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Kognitif beceri gelişimi ise akademik beceri düzeyini olumlu etkileyecektir (Howie ve Pate, 2012). Bireyin akademik becerisi birçok faktöre bağlıdır. Öğrenme hızı bu faktörlerden birisidir (Sarıer, 2016). Öğrenme hızının bilişsel gelişim ile iyileşme gösterdiği bilinmektedir. Herhangi bir bilgiyi öğrenmek için, uyarılma durumu, uyanıklık, işlem hızı ve dikkat önemli bir rol oynar. Bir bireyin öğrenme sürecinde, reaksiyon zamanı, konsantrasyon, dikkat ve uyarılma düzeyi ile etkileşim sürecinin öneminin büyük olduğu belirtilmektedir (Prabhavathi

vd., 2017). Fiziksel aktivitenin bireyin uyarılma seviyesini, tepki hızını arttırdığı vurgulanmaktadır. Böylece fiziksel olarak çocuklar daha zinde olacaktır. Bu zindelik ise çocuğun bilişsel görevlerini daha hızlı gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır (Chan ve Ho, 2021). Bu çalışma ile sadece görme engellilere yönelik spesifik bir spor branşı olan Goalball oyununun tipik gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkinliği araştırılmıştır. Özellikle çalışmamızda, çocukların dikkat ve reaksiyon becerileri üzerine goalball antrenmanının etkisi üzerinde durulmuştur.

Çalışmaya katılan bireyler, GG 8 kişi (4 kadın, 4 erkek), KG 9 kişi (4 kadın 5 erkek) olmak üzere toplam 17 kişi olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların, yaş ortalamaları 13.4±0.5yıl, boy ortalamaları 164.5±7.02cm ve vücut ağırlığı ortalamaları 54.8±12.6kg olarak tespit edilmiştir. Grupların 8 hafta öncesi ve sonrası vücut ağırlıkları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, hem GG'de ($p=0.40$) hem de KG'de ($p=0.40$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmamıştır. Ancak çalışma sonu ortalama değerlere bakıldığında; KG'nin vücut ağırlığı değerlerinin, GG'den daha fazla olduğu görülmüştür. GG'nin vücut ağırlığının istatistiksel açıdan değişmemesinin sebebinin, yapılan çalışmaların daha çok tekniğe yönelik tarzda ve düşük şiddette aerobik bir çalışma (120 kalp vurum sayısı) olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların 8 hafta öncesi ve sonrası dikkat beceri gelişimleri karşılaştırılmıştır. Hem GG'de hem de KG'de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Doyle, Biederman, Seidman, Weber ve Faraone (2000) dikkat performansında; görsel ve işitsel dikkat mekanizmalarının farklı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, her iki mekanizmanın da birlikte kullanılması gereği vurgulanmaktadır (Doyle vd., 2000). Bunun nedenlerine bakıldığında; birincisi, işitme kanalındaki bilginin geçici ve kısa süreli olması, görsel bilginin ise uzamsal organizasyonlarda daha zengin ve uzun süreli olması olarak belirtilmektedir. İkincisi; işitsel işleme nesnelerin ses yayma özelliklerini dönüştürürken, görsel işleme, ışığı yansıtma özelliklerini dönüştürmesi, üçüncüsü ise tüm işitsel uyaranlar eşit derecede olmasa bile kulaklara etki ederek hangi işitsel bilgilerin daha fazla işleneceğini sıralama ve seçme ihtiyacını doğurması olarak açıklanmaktadır. Dördüncüsü ise; gözlerden farklı olarak, kulaklar kapatılamaz ve çevresel kaynaklardan vücudun etrafında 360°›lik bir yay içinde sinyaller alabilir. Bu sinyaller işitsel mekanizmada algılandığı için dikkati farklı etkileyebilir. Bu vurgulanan dört nedenden dolayı oluşan işitsel ve görsel mekanizma farklılıkları ise bireyin dikkat mekanizmasını da farklı şekilde etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Lin vd., 2017). Lin ve diğerlerinin yapmış oldukları çalışmada; 50 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuk ile 50 tipik gelişim gösteren çocuğun görsel ve işitsel dikkat düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, görsel dikkat eksik-

liğinin, işitsel dikkat eksikliğinden daha ciddi bir sorun olduğu bildirilmiştir. İşitsel modalitede yalnızca dikkat tutarsızlığı eksikliğinden kaynaklandığı belirtilirken, görsel modalitede sürekli dikkat eksikliği, yanıt inhibisyonu ve dikkat tutarsızlığı eksikliğinin hepsinin etkilendiği vurgulanmıştır. Ayrıca, işitsel dikkat eksikliklerinin, görsel dikkat ile ilgili olmadığı bildirilmiştir (Lin vd., 2017). Bu çalışmalar doğrultusunda, yaptığımız çalışmada GG 8 hafta sonrasında d2 dikkat testi sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeninin görsel ve işitsel dikkat mekanizmaların birbirinden farklı olmalarından kaynaklandığını düşünmekteyiz. Yani sadece işitsel dikkat çalışmalarının, görsel dikkate etkisinin olamayacağını vurgulayabiliriz. Bu nedenle dikkat gelişimi için her iki (işitsel-görsel) dikkat mekanizmasının da kullanılabileceği antrenmanların daha etkili olabileceğini söyleyebiliriz.

Goalball ve kontrol grubu'nun reaksiyon zamanlarına bakıldığında, ön test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p=.700). Ancak son test ölçümleri arasında GG'nin değerlerinin KG'nin değerlerinden daha iyi çıkarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.004). Reaksiyon zamanı; hareket hızı, çeviklik, fiziksel uygunluk ile ilgili motor becerilerin bazı bileşenleri olarak ifade edilmektedir (Moradi ve Esmaeilzadeh, 2015). Reaksiyon zamanı; basit ve kompleks reaksiyon süresi olarak ikiye ayrılır (Khodadadi vd., 2014; Zemková, 2016). Çalışmamızda katılımcıların basit reaksiyon süreleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle, Goalball antrenmanlarının çocukların basit reaksiyon zamanlarında bir gelişme kaydettiği vurgulanabilir. Yıldırım ve diğerleri görme engelli goalball oyuncuları ile görme engelli sedanter bireylerin işitsel reaksiyon zamanlarını karşılaştırmıştır. Goalball oyuncularının reaksiyon zamanlarının, görme engelli sedanter bireylerden daha iyi olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda görme engelli bireylerin goalball oyunu oynaması önerilmiştir. Ayrıca, Goalball oyununun işitsel tepki hızı ve süresi (Yıldırım vd., 2013) üzerine olumlu etkilerinin olabileceği bildirilmiştir (Petrigna vd., 2020). Duarte ve diğerleri ise işitsel algının, reaksiyon zamanı üzerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir (Duarte vd., 2003). Literatürdeki yapılan bu çalışmada Goalball Oyunu'nun görme engelli bireylerin işitsel tepki hızı ve süresinde bir gelişme kaydettiği bildirilmiştir. Bizim çalışmamızda ise farklı olarak gören bireylerde işitsel tepki ile yapılan Goalball çalışmalarının görsel tepki hızını da geliştirebileceği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Goalball oyunu'nun sadece işitsel tepki hızı değil, görsel tepki hızını da geliştirebileceği söylenebilir. Yine, Silva ve diğerlerinin yaptıkları çalışmada, görme engelli Goalball oyuncularının reaksiyon zamanlarının, görme engelli sedanter bireylerden daha iyi olduğunu bildirilmiştir. Ayrıca, diğer görme engelli sporlarına göre daha fazla reaksiyon zamanını geliştirebileceği belirtilmiştir. Bunun nedeninin ise; Goalball sporunda defansta (savunmada) tüm vücut ile savunmanın (sağa-sola yatarak) kullanılmasının etkili olabileceği vurgulanmıştır (Silva vd., 2010). Bizim çalışmamızda da göz bandı

kullanan katılımcılar, zilli topu savunmak amacıyla topun yönüne doğru sağa ya da sola ani yatarak uzanmalar yapmıştır. Bu hareketlerin, bireylerin reaksiyon zaman gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çocukların reaksiyon zamanlarındaki bu gelişimin, onların akademik becerilerini de olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü literatürde fiziksel aktivitelerin çocuğun zindeliğini arttırabileceği ve bu zindelik ise çocuğun bilişsel görevlerini daha hızlı gerçekleştirmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Chan ve Ho, 2021). Goalball oyununun fiziksel bir aktivite olduğu düşünüldüğünde; bireylerin akademik becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, bireyin reaksiyon zamanın, nöromusküler koordinasyonunu ve bilinç düzeyini temsil ettiği bildirilmektedir (Prabhavathi vd., 2017). Ayrıca reaksiyon zamanının bireyin karar verme ve performans hızını da gösterdiği vurgulanmaktadır (Khodadadi vd., 2014). Bu nedenle, dolaylı olarak çocukların akademik beceri gelişimlerinde de etkili olabileceği söylenebilir.

Sonuç

Sonuç olarak, sadece görme engelliler tarafından oynanan Goalball oyununun okullarda beden eğitimi ders programlarına eklenmesinin, çocukların reaksiyon zaman gelişimlerine katkı sağlayacağı kanısındayız. Bu oyunun okullarda beden eğitimi ders müfredatlarına eklenmesiyle aynı okullarda kaynaştırma eğitimi alan diğer görme engelli öğrencilere de katkı sağlayabileceğini söyleyebiliriz.

Öneriler

İleriki çalışmalarda basit reaksiyon zaman ölçümü ile kompleks reaksiyon zamanlarının da ölçülmesinin dikkat performansı ile olan ilişkiyi daha net tartışmak açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz. Yine işitsel, görsel ve dokunsal reaksiyon zaman ölçümlerinin de birlikte kullanılabileceği araştırmalar da tavsiye edilebilir. Ayrıca çocukların dikkat performans değerlendirilmesinde sadece seçici dikkat parametresi göz önüne alınmıştır. Ancak ileriki çalışmalarda dikkat performansının çok yönlü ölçülmesinin farklı parametreler açısından değerlendirme fırsatı yaratacağı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında; goalball oyunu, dikkat performansı ve reaksiyon zamanı üzerine çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle daha geniş kapsamlı çalışmaların yapılmasının gerekliliğini vurgulayabiliriz.

Kaynakça

Baştuğ, G., Mollaoğullari, H., Göral, K., and Kocacan, S. (2016). Investigation of the effect of mental training method on balance and attention of 10-12 years old football players. *International Journal of Psychiatry and Psychological Researches*, 4, 167-76.

Barbosa, E.O., de Oliveira Barbosa, E., Sales, D.F.O., de Moraes Pimentel, D., Vaghetti, C.A.O., Carneiro, L.S., Rodrigues-Sobral, M.M. and Monteiro-Junior, R.S. (2020). Virtual reality-based exercise reduces children's simple reaction time. *International Journal of Sports Science, 10* (5). 112-116. doi: 10.5923/j.sports.20201005.03.

Bednarczuk, G., Molik, B., Morgulec-Adamowicz, N., Kosmol, A., Wiszomirska, I., Rutkowska, I., and Perkowski, K. (2017). Static balance of visually impaired paralympic goalball players. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *12* (5), 611-617.

Bhirud, B. G., and Chandan, L. M. (2017). Comparative study of simple auditory reaction time in blind and blindfolded sighted individuals. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, *7* (1), 64.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ve Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyükyazı, G., ve Tatar, A. (2004). Düzenli egzersiz yapan erkeklerin mental reaksiyon zamanı düzeylerinin sedanterlerle karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9* (4), 41-50.

Chan., Y.S. and Ho, C.S. (2021). Reaction performance improvement in children with adhd through adapted physical activity a pilot study. *German Journal of Sports Medicine/Deutsche Zeitschrift fur Sportmedizin*, *72* (1), 21-27. doi:10.5960/dzsm.2020.470.

Çağlar, E. ve Koruç, Z.(2006). D2 dikkat testinin sporcularda güvenirliği ve geçerliği. *J. Of Sport Sciences*,*17* (2), 58-80.

Çolak, T., Bamaç, B., Aydin, M., Meriç, B., and Özbek, A. (2004). Physical fitness levels of blind and visually impaired goalball team players. *Isokinetics and exercise science*, *12* (4), 247-252.

Deliceoğlu, G., Pehlivan Çavuş, T., Karaman, G., Kocahan, T., Tortu, E. ve Tekçe, A. (2017). Goalball antrenmanının kadın goalball paralimpik takımının kuvvet, denge ve esneklik parametrelerine etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2* (1), 74-84. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaunjss/issue/28492/287784.

Doyle, A. E., Biederman, J., Seidman, L. J., Weber, W., and Faraone, S. V. (2000). Diagnostic efficiency of neuropsychological test scores for discriminating boys with and without attention deficit–hyperactivity disorder. *Jour-*

nal of Consulting and Clinical Psychology, 68 (3), 477–488. https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.3.477.

Drahota, A., Sterling, L., Hwang, W. C., and Wood, J. J. (2013). Daily living skills in school-age children with and without anxiety disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, *52* (1), 107-112.

Duarte, A., Costa, C.P., and Jose, M. E. C. (2003). Tiempo de reacción en individuos ciegos, practicantes y no practicantes de actividad deportiva. *Revista Integración*, 41, 7-14.

Furtado, O. L. P. C., Murato, M. P., Potenza, M., and Gutierrez, G. L. (2016). Health-related physical fitness among young goalball players with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *110* (4), 257–265.

Gandhi, P. H., Gokhale, P. A., Mehta, H. B., and Shah, C. J. (2013). A comparative study of simple auditory reaction time in blind (congenitally) and sighted subjects. *Indian Journal Of Psychological Medicine*, *35* (3), 273-277.

Goulart-Siqueira, G., Benítez-Flores, S., Ferreira, A. R., Zagatto, A. M., Foster, C., and Boullosa, D. (2019). Relationships between different field test performance measures in elite goalball players. *Sports*, *7* (1), 6.

Howie, E. K., and Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport And Health Science*, 1 (3), 160-169.

Ince, G. ve Yıldırım, A. (2018). Top ile Oynanan Spor Branşlarında Aparat Kullanımının, Sporcu Dikkat Performansı Üzerine Etkisi: Pilot Çalışma. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, *4* (4), 122-130. doi.org/10.18826/useeabd.445340.

Jakobsen, L.H., Sorensen, J.M., Rask, I.K., Jensen, B.S., and Kondrup, J. (2011). Validation of reaction time as a measure of cognitive function and quality of life in healthy subjects and patients. *Nutrition*, *27* (5), 561-70. https://doi.org/10.1016/j.nut.2010.08.003.

Kaplan, A., ve **Açıl, E.** (2015). 6. Sınıf öğrencilerinin bölünebilme kuralları ve asal sayılar alt öğrenme alanındaki başarılarına işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10* (1), 7-23.

Karakaya, I. C, Aki, E., and Ergun, N. (2009). Physical fitness of visually impaired adolescent goalball players. *Perceptual and Motor Skills*,108 (1), 129–136.

Kasozi, K. I., Mbiydzneyuy, N. E., Namubiru, S., Safiriyu, A. A., Sulaiman, S. O., Okpanachi, A. O., and Ninsiima, H. I. (2018). A study on visual, audio and tactile reaction time among medical students at Kampala International University in Uganda. *African Health Sciences*, *18* (3), 828-836. doi.org/10.4314/ahs.v18i3.42.

Khodadadi, M., Ahmadi, K., Sahraei, H., Azadmarzabadi, E., and Yadollahi, S. (2014). Relationship between intelligence and reaction time; a review study. *International Journal of Medical Reviews*, *1* (2), 63-69.

Kimyon, B., and Ince, G. (2020). The comparison of physical fitness, anthropometric characteristics, and visual acuity of goalball players with their right shot performance. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *114* (6), 516-530.

Kornev, A. V., and Pravdov, M. A. (2017). Goalball game techniques and tactics. *Theory and Practice of Physical Culture*, (4), 20-22.

Kropf, E., Syan, S. K., Minuzzi, L., and Frey, B. N. (2019). From anatomy to function: the role of the somatosensory cortex in emotional regulation. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *41* (3), 261-269. doi:10.1590/1516-4446-2018-0183.

Lin, H. Y., Hsieh, H. C., Lee, P., Hong, F. Y., Chang, W. D., and Liu, K. C. (2017). Auditory and visual attention performance in children with ADHD: The attentional deficiency of ADHD is modality specific. *Journal of attention disorders*, *21* (10), 856-864.

Lindsay, G. W. (2020). Attention in psychology, neuroscience, and machine learning. *Frontiers in computational neuroscience*, *14*, 29.

MacDonald, C., Bryan, R., Lieberman, L. J., and Foley, J. T. (2020). "You Think Differently After Playing This Sport": Experiences of Collegiate Goalball Players. *Recreational Sports Journal*, *44* (2), 139-148.

Molik, B., Morgulec–Adamowicz, N., Kosmol, A., Perkowski, K., Bednarczuk, G., Skowron´ski, W., Gomez, M. A., Koc, K., Rutkowska, I., and Szyman, R. J. (2015). Game performance evaluation in male goalball players. *Journal of Human Kinetics*, 48, 43–51.

Monezi, L.A., Magalhães, T.P., Morato, M.P., Mercadante, L.A., Furtado, O.L.P.C., and Misuta, M.S. (2019). Time-motion analysis of goalball players in attacks: differences of the player positions and the throwing techniques. *Sports biomechanics*, *18* (5), 470-481. DOI: 10.1080/14763141.2018.1433871.

Moradi, A., and Esmaeilzadeh, S. (2015). Association between reaction time, speed and agility in schoolboys. *Sport Sciences for Health*, *11* (3), 251-256.

Ng, A.W.Y., and Chan, A.H. (2012). Finger response times to visual, auditory and tactile modality stimuli. In *Proceedings of the international multiconference of engineers and computer scientists*. 2, 1449-1454.

Oberauer, K. (2019). Working memory and attention–A conceptual analysis and review. *Journal of cognition*, *2* (1):36, 1-23. DOI: https://doi.org/10.5334/joc.58.

Pace, M., and Bricout, V. A. (2015). Low heart rate response of children with autism spectrum disorders in comparison to controls during physical exercise. *Physiology & behavior*, 141, 63-68.

Petrigna, L., Giustino, V., Zangla, D., Aurea, S., Palma, R., Palma, A., and Battaglia, G. (2020). Physical fitness assessment in Goalball: A scoping review of the literature. *Heliyon*, *6* (7), e04407.

Popović, R., Aleksić, A., Stojanović, D., Stefanović, M., Božić, S., and Popović, M. (2017). Evaluation of the Physical Fitness Level in Physical Education Female Students Using "Eurofit-Test". *International Journal of Sports Science and Physical Education*, *2* (1), 1-15.

Prabhavathi, K., Hemamalini, R. V., Thilip Kumar, G., Christopher Amalraj, M. K., and Saravanan, A. (2017). A correlational study of visual and auditory reaction time with their academic performance among the first year medical students. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, *7* (4), 371-374.

Reigal Garrido, R. E., Barrero, S., Martín, I., Morales-Sánchez, V., Juárez, R., and Hernández-Mendo, A. (2019). Relationships between reaction time, selective attention, physical activity and physical fitness in preteens. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2278.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (3), 609-627. DOI:10.16986/HUJE.2016015868

Silva, G. P., Perreira, V.R., Depra, P. P., and Gorla, J. I. (2010). Reaction time and efficiency of the goalball player in interception/ defense of throwing/attack. *Motoricidade*, *6* (4), 13-22.

Sozen, H. (2012). The effect of volleyball training on the physical fitness of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1455-1460.

Streepey JW, and Angulo-Kinzler RM (2002). The role of task difficulty in the control of dynamic balance in children and adults. *Human Movement Science, 21* (4), 423-38.

Szmodis, I., Szabó, T., Rendi, M., Temesi, Z., and Mészáros, J. (1984). Performance in plate-tapping and simple serial reaction time of children aged 5–14 years. J. Ilmarinen and I Valimaki (Eds.). In *Children and sport* (pp. 42-45). Springer-Verlag, Heidelberg.

Türker, H., ve Yaylak, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 162-177.

Ün Yıldırım, N., Özengin, N., Öztürk, A., Çınar Özdemir, Ö., Sertel, M., ve Düzenli Öztürk, S. (2013). A comparison of reaction times between adolescents with visual and auditory impairment and those without any impairment. *Turk J Physiother Rehabil*, *24* (3), 163-168.

Vinupradha, P (2016) *A comparative study of simple auditory reaction time and tactile sensitivity in blind and sighted ındividuals.* [Masters thesis]. Coimbatore Medical College, Coimbatore.

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA,* 310, 2191–2194. doi: 10.1001/jama.2013. 281053.

Wulf, G., McNevin, N., and Shea, C.H. (2001). The automaticity of complex motor skill learning as a function of attentional focus. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*., *54* (4):1143-54.

Yaycı, L. (2013). D2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *3* (1), 43-80.

Yildirim, S., Yuksel, R., Doganay, S., Gul, M., Bingol, F., and Dane, S. (2013). The benefits of regular physical activity on hearing in visually impaired adolescents. *Eur J Basic Med Sci*, *3* (1), 17-21.

Zach, S., Inglis, V., Fox, O., Berger, I., and Stahl, A. (2015). The effect of physical activity on spatial perception and attention in early childhood. *Cognitive Development*, 36, 31-39.

Zemková, E. (2016). Differential contribution of reaction time and movement velocity to the agility performance reflects sport-specific demands. *Human movement, 17* (2), 94-101.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (297-330)

Uzaktan Eğitimde Basit Malzemelerle Yapılan Ev Deneylerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Öğrenme Motivasyonuna Etkisi: Işık Ünitesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Arzu ASA[1], Sevgül ÇALIŞ[2]

1 Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB Bursa Hasanağa Ş. P. E. Kadir Çavuşoğlu Ortaokulu, 812251002@ogr.uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8608-2179.

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, scalis@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5195-3210.

Gönderilme Tarihi: 25.10.2022 Kabul Tarihi: 21.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1210023

Atıf: "Asa, A., ve Çalış, S. (2024). Uzaktan eğitimde basit malzemelerle yapılan ev deneylerinin bilimsel süreç becerilerine ve öğrenme motivasyonuna etkisi: Işık ünitesi. *Millî Eğitim, 53* (241), 297-330. DOI: 10.37669/milliegitim.1210023"

Öz

Bu araştırmada, uzaktan eğitimde basit malzemelerle yapılan ev deneylerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve fen öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ili Nilüfer ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf düzeyinde 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni ön test – son test kontrol grupsuz basit deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen benimsenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) ile Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS programı ile sağlanmıştır. Verilerin nitel kısmını ise araştırma öncesi ve sonrasında deney grubundan araştırmacı tarafından gönüllülük esasına göre seçilmiş farklı akademik başarı düzeylerine sahip dört öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile örneklemi oluşturan 30 öğrencinin yazması teşvik edilen yapılandırılmamış fen günlükleri oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre BSB ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; FÖYMÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise son test lehine bir fark bulunduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *ev deneyleri, basit araç gereçler, bilimsel süreç becerileri, fen öğrenme motivasyonu, uzaktan eğitim*

*Bu çalışma yazarın *"Basit araç gereçlerle evde yapılan deneylerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve motivasyonlarına etkisi: Acil uzaktan eğitim örneği"* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

The Effect of Home Experiments with Simple Materials on Science Process Skills and Motivation in Distance Education: Light Unit

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of home experiments with simple tools in distance education on students' science process skills and science learning motivation. The sample of the research consists of a class of 30 students at the7th grade level, studying in a public school in the Nilüfer district of Bursa. The design of the study was determined as a simple experimental design by single group pretest-posttest. Since the research did not have a control group, a parallel design, which converged from mixed methods, was adopted in order to increase the validity and reliability of the results The Scientific Process Skills Test (SPST) and the Motivation Scale for Science Learning (MSSL) were used as quantitative data collection tools, and it was determined whether there was a difference by using the same tests and scales before and after the research process was started. The analysis of the quantitative data was provided with the SPSS program. The quantitative part of the data consists of semi-structured interviews before and after the research with four students with different academic achievement levels, who were voluntarily selected by the researcher from the experimental group, and unstructured science diaries that all students were asked to keep throughout the research. According to the findings obtained from the analysis of the quantitative data, there is a statistically significant difference between the SPS pre-test and post-test scores; It was determined that there was a positive difference between the pre-test and post-test scores of the MSSL, but this difference was not statistically significant.

Keywords: *home experiments, simple tools. science process skills, science learning motivation, distance education*

Giriş

Eski çağlardan bu yana dünyayı ve çevremizi algılamamız artan bir ivmeyle hızlanmış olmakla birlikte bu durumu bilimsel bilgi üretimine olduğu kadar bu bilgileri anlayıp özümsememize borçlu olduğumuz aşikârdır. Buna hizmet eden birçok bilim dalı mevcut olsa da fen bilimlerinin yeri tartışmasız çok önemlidir; çünkü fen bilimleri kompleks içeriğiyle evreni ve yaşamı kapsayıcı niteliğe sahiptir. Fen bilimleri Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre 'fizik, kimya ve biyoloji alanlarının ortak adı' şeklinde tanımlanmakta ve bu bilim dallarının içeriği ve çalışma alanlarının, hayatın ve evrenin yasaları, dinamikleri ve akışıyla doğrudan ilgili olduğu bilinmektedir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003).

Ülkelerin ulusal eğitim ilkeleri ve amaçlarının çağın gereksinimlerine uygun şekilde geliştirilmesi ancak bireylerin fen okur-yazarı olarak yetiştirilebilmesi ile

mümkün olduğu görülmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ihtiyacı karşılamak için zaman zaman öğretim programlarını revize etmektedir. Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları durum ya da problemlere kolayca çözüm getirebilmeleri, olaylara bilimsel bakış açısıyla bakmayı başardıklarında çok daha kolay olacaktır. Bilimsel düşünme ile karar verme becerilerinin temelinde ise bilimsel süreç becerileri yatmaktadır ve bu beceriler bilgiyi elde etme ya da ulaşma yöntemlerini barındırması nedeniyle öğrencilere bilimsel düşünme fırsatı sunar (Yumuşak, 2016). Bazı araştırmacılar tanımlamalarında bilimsel süreç becerilerini bir amaca dayandırarak tanımlarken bazıları ise işlevselliğini ön plana çıkarmıştır. Örneğin Prastiwi, Haryani ve Lisdiana (2018), bilimsel süreç becerilerini, bilimsel gerçeklere araştırma yoluyla ulaşabilmek için bilim öğrenme aşamasında üstlenilen süreç olarak tanımlamaktadır. Harlen'e (1999) göre bilimsel süreç becerileri doğuştan sahip olunan becerilerden ziyade, öğrenme yaşantıları sonucunda kazanılabilen becerilerdir. Ostlund (1992) ise bilimsel süreç becerilerini dünya hakkında bilgi edinerek bu bilgiyi düzenlemek için sahip olduğumuz en önemli ve güçlü araç olarak tanımlamaktadır. Science-A Process Approach (S-APA), Amerikan Fen Geliştirme Derneği'nin desteği ile, ilköğretim ve lise fen programlarında bilimsel süreç becerilerinin öğretimine odaklanılarak geliştirilen programlardan biridir (Nasırlı, 2018) ve S-APA bilimsel süreç becerilerini temel bilimsel süreç becerileri ve bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri olarak iki başlık altında toplamıştır (Ergül, Şimşekli, Çalış, Özdilek, Göçmençelebi ve Şanlı, 2011). 2011). Aslan, Ertaş Kılıç ve Kılıç (2016) da, bilimsel süreç becerilerinin, temel bilimsel süreç becerileri ve bütünleştirilmiş süreç becerileri olarak iki alt grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Temel bilimsel süreç becerileri, bilimsel sorgulamanın temelini oluşturur. Gözlem, sınıflandırma, ölçme ve tahmin etme temel bilimsel süreç becerileridir ve bu beceriler bütünleştirilmiş süreç becerilerinin kazanılmasına altyapı sağlar. Bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri problem çözmek veya bilimsel deneyler yapmak için üst becerilerdir. Bütünleştirilmiş süreç becerileri, değişkenleri belirleme ve tanımlama, verileri toplama ve dönüştürme, veri ve grafik tabloları oluşturma, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlama, verileri yorumlama, materyalleri manipüle etme, hipotezleri formüle etme, araştırmaları tasarlama, sonuçlar çıkarma ve genellemedir (Beaumont-Walters ve Soyibo, 2001).

Bilim insanları yaptıkları gözlem ve deneyler sayesinde dünyaya ilişkin olgulara açıklamalar getirir ve bilimsel süreç becerilerinden yararlanarak bilime katkı sunarlar (Timur, 2019). Dünya üzerinde yaşayan tüm bireylerin birer bilim insanı olması elbette beklenemez. Ancak kişilerin günlük yaşamlarında fen bilimlerinin içerdiği bilgileri içselleştirerek uygulamaları, hayatlarını kolaylaştırmada hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli ve istendik bir durumdur (Aydoğdu, 2006; Turan, 2020, Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Çağın gereksinimlerine paralel olarak yenilenen öğretim

programlarında öğrencilerin öğrenme sürecine hem fiziksel hem de zihinsel yönden aktif katılımlarının artırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum fen öğretimine hazır bilgi aktarımından uzak, daha çok araştırmacı, sorgulamacı ve buluşa dayalı bir yaklaşım olarak yansımaktadır. Tam da bu noktada son yıllarda dünya çapında, eğitimde fen okur-yazarlığı kavramı dikkat çekici şekilde vurgulanmaktadır. MEB, 2005 fen öğretim programında fen okuryazarlığını; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesi, çevreye olan merak duygusunun sürdürülebilmesi için gereken tutum, beceri ve bilgilerin oluşturduğu bir bütün olarak tanımlamıştır (MEB, 2005). 2013 ve 2018 yıllarındaki ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programlarında da fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesi vizyonu vurgulanmıştır (Yıldırım ve Kansız, 2018). Ülkemizde halen izlenen ve herkesi fen okuryazarı olarak yetiştirmeyi amaçlayan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının özel amaçları arasında bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi de yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca, fen bilimleri dersi kazanımlar açısından incelendiğinde ilk olarak günlük yaşamı kapsayıcı yönü göze çarpmaktadır. Günlük yaşamda karşımıza çıkan hemen her durum fen bilimleri ile ilgilidir ve olası problemlerin en kolay ve pratik çözümü bilimsel yaklaşımlarla ele alınmasıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle bireylerin eğitim hayatlarında bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesinin pek çok yolu olabilmekle birlikte şüphesiz laboratuvar ortamlarının ve deneylerin rolü büyüktür. Uluçınar, Cansaran ve Karaca'ya (2004) göre, laboratuvarlar çoğu eğitimci tarafından, bilimsel düşünme sürecinin anlaşılması ve öğrenilmesi açısından önemli görülmektedir. Fen dersinin diğer derslerden en büyük farkı laboratuvar kullanımıdır (Hamurcu, 1998). Laboratuvar denince akla ilk gelen 'deneyler' olsa da laboratuvarlar sadece deneylerin gerçekleştirildiği ortamlar olmadığı gibi deneylerin yapıldığı tek ortam da laboratuvarlar değildir. Laboratuvarlar, donanımlı hale getirilerek özel bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla tasarlanmış derslikler olarak tanımlanıyor olsa da tüm doğa aslında doğal bir laboratuvardır (Anılan, Berber ve Suder, 2020). Bu bağlamda 'laboratuvar' kavramı duvarlarla sınırlandırılmış fiziksel mekânlardan ziyade bireylerin çeşitli gözlemler, ölçümler vb. ile deneyimler kazanabildikleri ve bilgileri kolayca somutlaştırıp anlamlandırabildikleri ortamlar olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, laboratuvar çalışmaları, teorik bilgilerin pratikte kullanımının öğrenilmesi için fırsat sunar (Çepni ve Ayvacı, 2019). Okullarda yapılan deneylere ev sahipliği yapan laboratuvarlar, Fen Bilimleri derslerinin vazgeçilmez öğrenme ortamlarıdır. Bunun yanı sıra laboratuvar kullanmanın bazı dezavantajları ya da olumsuzlukları olduğu da bilinmektedir. Güvenlik sorunları, kalabalık sınıflarda kontrolün ve rehberliğin zorlaşması, bazı sarf malzemelerin teminindeki sorunlar vb. bu dezavantajlara örnek olarak

verilebilir. Basit malzemelerle deneyler tasarlanabilmesi, sadece yukarıda bahsi geçen yetersizlikler nedeniyle oluşan sorunların giderilmesi açısından önemli değildir. Bunların dışında öğrencilerin laboratuvar yöntemleri ya da amaçlarına dair bilgi ve deneyimleri yeterli olmayabilir; yeterli olsa bile öğrenciler bazen laboratuvar çalışmaları ile bilgileri ilişkilendiremeyebilirler. Bu noktada basit malzemelerle gerçekleştirilen aktiviteler, daha formal olan laboratuvar deneyleriyle bazı soyut kavramlar arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırıcı ve geliştirici özellik taşımaktadır. Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal (2012) da ucuz araç ve gereçlerle yapılan deneylerin pahalı araç gereçlerle yapılan deneylerle aynı nitelikte olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda kazanmaları hedeflenen beceriler göz önüne alındığında öğrencilerin deneyleri kendilerinin yapmalarının önemini vurgulamışlardır. Al-Shamali ve Connors'a (2010) göre öğrencilerin kendi kendilerine çalışıyor olmaları deneyleri gerçekleştirmek için daha fazla çaba göstermelerini beraberinde getirecektir ve bu durum aktif öğrenmede önemlidir.

Laboratuvarda gerek öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları gerekse öğretmen yaparken izleyici oldukları deneyler, hem kalıcılığını sağlamak ve/veya kolaylaştırmak açısından öğrenmeyi hem de merak uyandırması bakımından öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Seven ve Engin (2018), fen bilimleri eğitiminde laboratuvarı kullanmanın çeşitli amaçları olduğunu belirtmiş, fen bilimleri eğitiminde laboratuvar kullanmanın amaçları arasında öğrencilerin muhakeme yeteneğini artırmasının, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinin, fen öğrenmeye karşı motivasyonun da sayılabileceğini ifade etmiştir.

Yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde genel bir kabul olmakla birlikte deneylerin öğrencilerin genellikle dikkatlerini çektiği için paralelinde öğrenme motivasyonlarını artırması da dikkatten kaçmamalıdır. Latince "movere" kelimesinden geldiği bilinen "Motivasyon" sözcüğü "harekete, faaliyete geçirmek" anlamına gelmektedir (Tohidi ve Jabbari, 2012). Motivasyon, hedefe yönelik davranışların sürekliliğini sağlar (Pintrich ve Schunk, 2002). Deci ve Ryan'a (1981) göre küçük yaşlardaki çocuklar için kendi kendine öğrenme bir yaşam gerçeğidir. Çocuklar, meraklıdırlar ve ilgilerini çeken şeylere yönelirler, çokça şaşırırlar ve hepsine hayret ederler; hatta bu keşif deneyimi sırasında ailelerine ve çevrelerindeki büyüklerine çılgına çevirebilecek kadar çok soru sorarlar. Yaşları büyüdükçe çocuklarda öğrenmenin öğretmen ya da aile direktifleri, notlar ve rekabetçi ödüller gibi dış faktörlere bağlı olduğu görülmektedir. Burada asıl soru coşku ve öğrenme arzusuna ne olduğudur. Pek çok ülkede sistemin de akademik başarı odaklı olduğu ve akademik başarının öğrencilerin gerek okullardaki gerekse merkezi sınavlardan aldıkları not ya da puanlarla ölçüldüğü düşünülürse bu soruya cevap bulmak zor değildir. Yıldırım

ve Kansız (2018) araştırmalarında, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça (beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru) fen öğrenme motivasyonlarının ilgi çekici şekilde ve anlamlı oranda düştüğünü tespit etmişler ve bu sonuca istinaden ortaokuldaki öğretimin fen öğrenme motivasyonunu geliştirici etkisi bulunmadığı yönünde yorum getirmişlerdir. Benzer sonuçlara Atay'ın (2014), Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez'in (2015) ve Shin, Lee ve Ha'nın (2017) çalışmalarında da rastlamak mümkündür. Oysaki başarı ve öğrenme motivasyonu birbirini tetikleyen unsurlardır. Öğrenme motivasyonu olan öğrenciler, olmayan öğrencilerden daha başarılı olacaklar; bu sayede iyi öğrenen öğrenciler ise bunu sürdürmek için daha çok motive olacaklardır (Hodges, 2004). Fen öğretiminin mevcut birçok amacından birinin de -diğer dersler için de geçerli olmakla birlikte- öğrencilerin akademik başarılarını teşvik olduğu göz önüne alınarak öğrenme motivasyonun artırılması ile öğrencilerin akademik başarılarının artacağı öngörüsü temelinde, öğretim sürecinde motivasyonu artırıcı etkinlikler daha fazla desteklenmelidir.

Her ne kadar uzaktan eğitim geçmişte alternatif bir öğrenme aracı olarak ortaya çıkmış olsa da Covid-19 pandemisi nedeniyle neredeyse tüm dünyada eğitim öğretimin sürekliliğinin sağlanması için benimsenen tek sistem olarak karşımıza çıkmıştır (Koç, 2021). Uzaktan eğitim, dünyaca karşı karşıya kaldığımız Covid-19 pandemisi gibi zorunlu olarak okul ortamından uzak kalınan durumlarda, eğitim öğretimde oluşacak aksaklıkları minimize etmek açısından katkı sunabilir. Kavuk ve Demirtaş'ın (2021) pandemi sürecine yönelik çeşitli öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin eşit imkâna sahip olmaması, öğretim yöntemlerinde çeşitliğin azalması hatta sadece düz anlatım yönteminin kullanılması ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşememesi açısından sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Belirtilen bu sorunların basit malzemelerle okul dışında deneyler yaparak fen bilimleri dersi özelinde büyük oranda çözülmesi mümkündür. Ancak, tüm öğrencilerin bu dijital içeriklere eş zamanlı erişim koşullarını sağlaması, internet erişimi; uygun cihaz yoksunluğu vb. nedenlerle çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Küresel ölçekli bu salgın günlerinde sosyal hayatın da uzun süreli ve zorunlu olarak kısıtlanması ile evlerinde vakit geçirmek zorunda kalan öğrencilerin bahsi geçen kazanımları, her evde bulunabilecek ya da kolayca ve çok düşük maliyetlerle edinilebilecek araç gereçler kullanarak yapabilecekleri deneylerle pekiştirmeleri, alternatif bir öğrenme yöntemi olarak görülebilir. Bununla birlikte pandemi döneminin ne zaman biteceği konusu belirsizliğini korurken deneysiz geçen sürenin uzaması öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının giderek düşmesi riskini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada yapılandırılmış deney föyleri hazırlanarak öğrencilerin zorluk çekmeden deneyleri yapabilmelerinin, derse karşı ilgi, tutum ve öğrenme motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği; fiziksel olarak laboratuvar ortamlarından uzak kalınması nedeniyle fen öğretim programında

açıkça belirtilen bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması hedefine ulaşmanın da güçleştiği düşünülmüştür; çünkü bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında deneylerin büyük rolünün olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Tüm bunlara ek olarak alanyazında okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Erten, 2016; Bodur ve Yıldırım, 2018). Yapılandırılmış deneylerin öğrenciler tarafından bir okul dışı ortam olan evlerinde gerçekleştirilmesi çok çeşitli becerilerin yanı sıra bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunabilir. Pandemi sebebiyle öğrencilerin evlerinde izole olduğu bir dönemde kolayca ulaşabilecekleri basit malzemeler kullanarak uzaktan eğitimde bireysel olarak deneyler yapmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında basit malzemelerle yapılan deneylerin çeşitli faktörler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik az sayıda araştırmaya rastlanmıştır ve bu araştırmaların çok büyük bir kısmında, deneylerin, basit malzemelerle okul ortamında yapıldığı görülmüştür. Bu açıdan araştırmanın -dolayısıyla evde yapılan deneylerin- pandemi koşullarında herhangi bir öğrenci-öğretmen yüz yüze etkileşiminin olmadığı süreçte gerçekleştirilmiş olması araştırmanın özgünlüğünü güçlendirmektedir.

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde basit araç gereçlerle evde yapılan deneylerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi ve fen öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1- Uzaktan eğitimde evde basit araç gereçlerle deneyler yapılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine etkisi var mıdır? Varsa, etkisi nedir?

2- Uzaktan eğitimde evde basit araç gereçlerle deneyler yapılmasının öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarına etkisi var mıdır? Varsa, etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem temel desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen benimsenmiştir. Bu desende nicel ve nitel veri setleri eş zamanlı fakat bağımsız olarak toplanır, toplanan veriler bağımsız olarak analiz edilir; analizlerden elde edilen bulgular sonuçlara ulaşma ve yorumlama bölümünde birleştirilir; amaç bir durum/olgu/olaya iki farklı araştırma yaklaşımı ile bakıp elde edilen bulguların birleştirilmesi ve/veya kıyaslanmasıdır (Çepni, 2021). Araştırmada tek gruplu basit deneysel desen kullanılmıştır. Basit deneysel desenlerden biri olan tek grup ön test-son test desende

deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir; deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test ve sonrasında son test olarak aynı deneklere aynı ölçme araçları uygulanarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Basit deneysel desen seçimi, pandemi sürecinde tek sınıfın öğrencileri ile çalışmanın veri kaybı açısından daha az riskli olacağı öngörüsüne dayanmaktadır. Bununla birlikte araştırma sürecinde araştırmacının uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersine girdiği aynı sınıf düzeyinde ve deney grubu ile eşdeğer katılım koşullarını sağlayan, kontrol grubunu oluşturabilecek başka bir sınıf olmaması da çalışma deseninin seçiminde etkili olmuştur.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel örneklemini Bursa ili Nilüfer ilçesindeki bir devlet okulunda aynı şubede yedinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 17'si kız 13'ü erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçimi uygun/elverişli örnekleme yoluyla yapılmıştır. Kılıç (2013), uygun/elverişlilik örnekleme yönteminin, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesi sonucu araştırmaya hız kazandırdığını ifade etmiş ve yanlılığın fazla olduğu yönünde eleştiri getirmiş olsa bile bu örnekleme yönteminin diğer yöntemlerin kullanılmasının olanaklı olmadığı durumlarda kullanıldığını ifade etmiştir. Buradan hareketle araştırmayı kapsayan tarihlerde devam eden pandemi nedeniyle uzaktan eğitim koşullarında etkili iletişim sağlayabilmek amacıyla araştırmanın örneklemi araştırmacının şube rehber öğretmenliğini yürüttüğü sınıf olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın çalışma grubunu nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmak üzere aynı araştırma grubundan gönüllülük esasına göre seçilen ve ikisi akademik başarısı yüksek ikisi de düşük olan toplam dört öğrenci oluşturmaktadır.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın uygulanabilmesi için Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)'ndan 26 Şubat 2021 tarih ve 2021-02 oturum sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır.

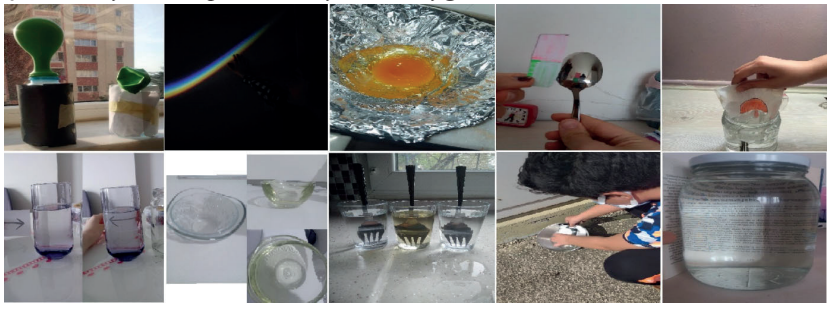
Ünite Seçimi ve Uygulama Süreci

Araştırmada, yedinci sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan ve ünitelendirilmiş yıllık planda yedi hafta olarak belirtilen 'Işığın Madde ile Etkileşimi' ünitesi seçilmiştir. Bu ünitenin seçilmesinin birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan biri; araştırmanın 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmış olması ve bu tarih aralığında sokağa çıkma kısıtlamaları da olduğu için deney malzemelerinin mümkün olduğu kadar her evde bulunabilecek araç gereçlerle tasarlanabilir olma şartıdır. Bir diğeri ilk maddeye paralel olarak yedinci sınıf ikinci dönem üniteleri ara-

sında basit malzemelerle fazla sayıda tasarlanabilecek deneyler içeren ünitelerin genel olarak fizik konularının yoğunlaştığı üniteler olmasıdır. Bu da eğitim öğretim yılının ikinci döneminde beşinci ve yedinci üniteleri işaret etmektedir. Ancak yedinci ünite dönemin son ünitesi olduğundan veri toplamada sorun yaşanmaması ya da dönem sonunun yaklaşması nedeniyle birtakım muhtemel olumsuzluklardan etkilenmeden daha sağlıklı bulgulara ulaşılabilmesi amacıyla son ünitenin de araştırmaya uygun olmadığı düşünülmüştür. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın belirtilen sınıf düzeyinde ve belirtilen ünite kapsamında yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma, yedi hafta boyunca her hafta en az bir deney olmak üzere yapılması planlanan toplamda sekiz deneyi kapsamaktadır; bununla birlikte öngörülemeyen çeşitli olumsuzluklara karşı tedbir olarak iki deney de yedek olarak tasarlanmıştır, böylelikle örneklemi oluşturan öğrencilerin en az sekiz deneyi tamamlaması amaçlanmıştır. Tamamı evlerinde kolayca bulabilecekleri ya da kolayca temin edilebilecek basit malzemeler kullanılarak araştırmacı tarafından tasarlanmış deneyler için yönergeler hazırlanarak haftalık deney föyü şekline getirilmiştir. Gerek tasarlanan deneyler gerekse yönergeli hazırlanan deney föyleri için uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılacak deneylerin ders kitabında bulunan deneylerle aynı kazanımlara yönelik fakat kullanılan malzemeler, yöntem, uygulama basamakları vb. açısından kitaptaki deneylerden mümkün olduğunca farklı ve mümkün olduğu ölçüde gözlem, tahmin, ölçme gibi temel süreç becerileri ile birlikte değişkenleri belirleme, değişkenleri değiştirme, çıkarımda bulunma gibi bütünleştirilmiş bilimsel süreç beceri basamaklarını da içerecek şekilde tasarlanması sağlanmaya özen gösterilmiştir. Hazırlanan föylerde uygulama basamakları, (varsa) güvenlik önlemleri, öğrencilerin deneye yönelik tahminleri ve değişkenleri belirlemeye yönelik başlıklar sabit tutulmuş, deneyin doğasına göre değişkenlik gösteren günlük hayatla ilişkilendirme ve sorgulamaya yönelik sayısı altı ila dokuz arasında değişen soru ile desteklenmiştir. Öğrencilerden deneyleri yaparken fotoğraflamaları istenmiştir. Her deney için bir fotoğraf olmak üzere uygulama basamaklarından birer kesit içeren örnekler Fotoğraf 1'de verilmiştir

Fotoğraf 1

Araştırma Boyunca Yapılan Deneylerden Uygulama Örnekleri



Veri Toplama Araçları

Araştırmada ikisi nicel (BSBT ve FÖYMÖ) ikisi nitel (yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve yapılandırılmamış fen günlükleri) veriler elde etmek üzere dört farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bu bölümde, araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları hakkında ayrı ayrı detaylı bilgiler verilmiştir.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT): Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yedi hafta süresince evlerinde yaptıkları deneylerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla bilimsel süreç beceri testi kullanılmıştır. Aydoğdu (2006) tarafından yedinci sınıf düzeyine uygun hale getirilerek son şekli verilen test dört seçenekli 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin doğru cevabı bir puan, yanlış cevaplar ise sıfır puan ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğrencinin testte bulunan tüm soruları doğru cevaplaması durumunda testten alacağı en yüksek puan değeri 25 iken hiçbir soruya doğru cevap verememesi halinde alınacak en düşük puan sıfır olmaktadır. Testin güvenilirlik katsayısı testin son şeklini veren araştırmacı tarafından KR-20 formülü ile 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada da BSBT için ön ve son testlerin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanmıştır. Bulunan değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

BSB Ön Test ve BSB Son Test Güvenilirlik İstatistikleri

BSB ön test ve BSB son test güvenilirlik değerleri	
Test türü	KR-20 değeri
Ön Test	0,75
Son Test	0,74

Tablo 1'de görüldüğü gibi BSBÖT sonuçlarının güvenilirliği için hesaplanan KR-20 değeri 0,75 bulunmuştur. Aynı değer BSBST sonuçları için ise oldukça yakın bir değerde 0,74 olarak hesaplanmıştır. KR-20 formülü ile hesaplanarak elde edilen bu değerler sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ): Araştırmada kullanılan ve Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen FÖYMÖ, ikisi olumsuz (17. ve 18. maddeler) yirmi biri olumlu olmak üzere toplam yirmi üç maddeden oluşan beş faktörlü ve beşli-likert tipi bir ölçektir. Cronbach's Alpha değeri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada FÖYMÖ alt boyutları ayrıca analiz edilmemiş, sonuçlar bütünsel olarak ele alınmıştır ve ön test ve son test sonuçlarına göre ayrı ayrı güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

FÖYMÖ Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Test türü	Cronbach's Alpha değeri
Ön Test	0,84
Son Test	0,90

Araştırmada kullanılan FÖYMÖ'nün gerek ön test gerekse son test için hesaplanan Cronbach's Alpha değerlerinin 0.8'in üzerinde olduğu, sonuçların güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Birden fazla cevabı olan maddeler içeren ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemede kullanılan Cronbach's Alpha değeri 0-1 arasında değişmekte ve 1'e yaklaştıkça güvenilirliğin arttığı, sonuçların güvenilir olduğunu söylemek için sınır değerin 0,70 olduğu kabul edilmektedir (Karakoç ve Dönmez, 2014).

Ölçeğin puanlaması en güçlü katılma düzeyi 5 puan, en yüksek katılmama düzeyi 1 puan olacak şekilde yapılmıştır. Bu durumda ölçekteki her bir madde için puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin madde içeriğindeki önermeye katılım düzeyinin arttığı, 1'e yaklaştıkça ise azaldığı kabul edilmiştir. Puanlama yapılırken ölçekte bulunan olumsuz ifadelerin yer aldığı maddeler tersten puanlanmıştır.

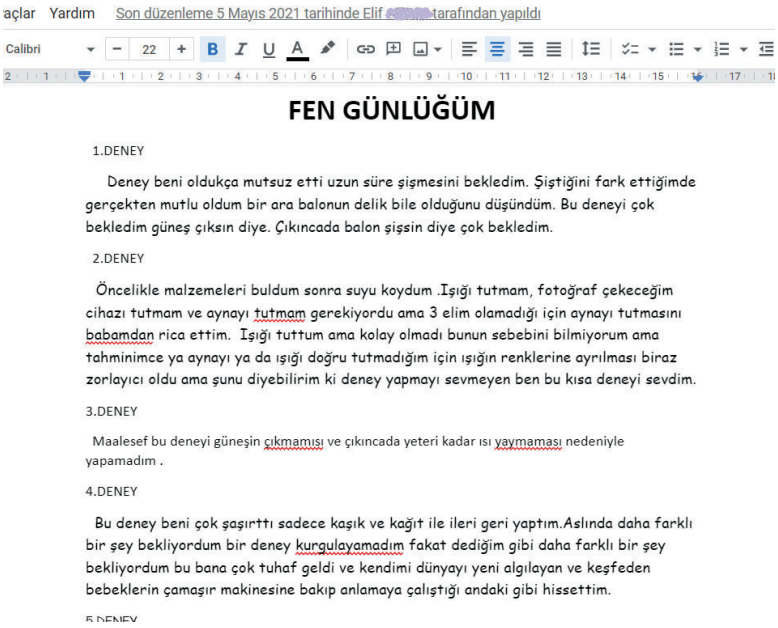
Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Bulguları destekleyici olması açısından, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve uzman desteği alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatta sorular, mülakat öncesi araştırmacı tarafından hazırlanır ancak anlık koşullara göre soru sıralaması vb. konularda esneklik sağlanabilir (Çepni, 2021). Bu araştırmadaki görüşmeler; araştırma süreci öncesinde ve süreç bitiminde yapılmak üzere iki aşamalı olarak planlanmıştır. Her aşamadaki soru sayısı değişiklik göstermektedir. Farklı aşamalarda farklı sorulara yer verilmekle birlikte baştan sona süreçteki değişimi tespit edebilmek için aynı ya da benzer sorulara da yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ön ve son görüşmelere ait sorular Ek 1'de bulunmaktadır.

Yapılandırılmamış Fen Günlükleri: Araştırmada elde edilen istatistiksel verileri desteklemek amacıyla yapılandırılmamış fen günlükleri kullanılmıştır. Fen günlükleri, öğrencilerin fen derslerinde yaptıklarını yazdıkları kayıtlardır. Öğrencilerin fen öğrenimine dair bilgi edinmek için, akranlarıyla etkileşimlerini, fen deneyimlerini, çizimlerini, yazılarını ve anlamlandırmalarını farklı açılardan incelemek gereklidir (Erduran Avcı, 2008). Yapılandırılmamış günlükler, günlük tutan kişiyi genellikle bir dizi tema etrafında daha ayrıntılı bir zamansal anlatı yazmaya teşvik etmek için tasarlanmıştır ve günlük tutanların kendi önceliklerini kaydetmelerine olanak sağlar

(Bartlett ve Milligan, 2020). Diğer bir ifade ile bir kişinin belirli bir konu etrafındaki eylemleri, deneyimleri, düşünceleri ve duyguları hakkında daha derin bir anlayış kazanmak için tasarlanmıştır. Serbest biçimde yazılan günlüklerin büyük avantajlarından biri, yeniden kodlamaya ve analiz edebilmeye fırsat sağlamasıdır (Louise, 1993). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerden araştırma boyunca ' Google Drive'da isimlerine açılan klasörlerine araştırmacı tarafından yüklenen 'Fen Günlüğüm' isimli boş word dosyalarına deneylerin numaralarını ya da isimlerini belirterek o deneyin yapım sürecindeki deneyimleri ile deneye ya da deneyin yapımına yönelik duygu ve düşüncelerini içerecek şekilde yazmaları istenmiştir. Fotoğraf 2'de öğrenciler tarafından yazılmış günlüklerden ekran görüntüsü alınarak bir kesit verilmiştir.

Fotoğraf 2

Öğrenci Tarafından Yazılmış Yapılandırılmamış Fen Günlüğü Örneği (Ekran Görüntüsü)


açlar Yardım Son düzenleme 5 Mayıs 2021 tarihinde Elif [redacted] tarafından yapıldı

Calibri 22

FEN GÜNLÜĞÜM

1.DENEY

Deney beni oldukça mutsuz etti uzun süre şişmesini bekledim. Şiştiğini fark ettiğimde gerçekten mutlu oldum bir ara balonun delik bile olduğunu düşündüm. Bu deneyi çok bekledim güneş çıksın diye. Çıkıncada balon şişsin diye çok bekledim.

2.DENEY

Öncelikle malzemeleri buldum sonra suyu koydum .Işığı tutmam, fotoğraf çekeceğim cihazı tutmam ve aynayı tutmam gerekiyordu ama 3 elim olamadığı için aynayı tutmasını babamdan rica ettim. Işığı tuttum ama kolay olmadı bunun sebebini bilmiyorum ama tahminimce ya aynayı ya da ışığı doğru tutmadığım için ışığın renklerine ayrılması biraz zorlayıcı oldu ama şunu diyebilirim ki deney yapmayı sevmeyen ben bu kısa deneyi sevdim.

3.DENEY

Maalesef bu deneyi güneşin çıkmaması ve çıkıncada yeteri kadar ısı yaymaması nedeniyle yapamadım .

4.DENEY

Bu deney beni çok şaşırttı sadece kaşık ve kağıt ile ileri geri yaptım.Aslında daha farklı bir şey bekliyordum bir deney kurgulayamadım fakat dediğim gibi daha farklı bir şey bekliyordum bu bana çok tuhaf geldi ve kendimi dünyayı yeni algılayan ve keşfeden bebeklerin çamaşır makinesine bakıp anlamaya çalıştığı andaki gibi hissettim.

5.DENEY

Verilerin Toplanması ve Analizi

Covid-19 pandemisi dolayısıyla araştırma sürecini kapsayan tarih aralığında yedinci sınıf düzeyinde eğitim-öğretime uzaktan devam edilmesinden ötürü tüm veriler çevrim içi ortamda toplanmıştır. Sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için araştırma öncesinde örneklemi oluşturan öğrencilere ve velilerine, onaylarına ek olarak gerekli bil-

gilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirme kapsamında öğrencilerin velileri yardımıyla birer e-mail hesabı oluşturmaları istenmiş ve yazılı verilerin mümkün olduğunca bu yolla, çeşitli nedenlerle bu yolla toplanamaması durumunda ise alternatif çevrimiçi iletişim kanallarıyla toplanması yönünde bilgilendirme yapılarak hazırlık süreci tamamlanmıştır. Öğrenciler için araştırmacının kendi hesabına bağlı çevrimiçi depolama ortamında her öğrenci için öğrencinin adı soyadıyla isimlendirilen birer klasör hazırlanmıştır. Bu klasörlerin her birine araştırmanın nicel veri toplama araçları olan BSBT ve FÖYMÖ yüklenerek öğrencilerin test ve ölçekteki maddeleri destek almadan ve ciddiyetle cevaplamaları istenmiş, cevaplama süresi dolduktan sonra bu dosyalar paylaşıma kapatılmıştır. Eş zamanlı olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan dört öğrenci ile Zoom programı kullanılarak yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmış ve daha sonra analiz edilmek üzere görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra araştırma öncesinde araştırmacı tarafından tasarlanan deney föylerinin birer kopyası, yine araştırmacı tarafından planlanan tarihlerde öğrencilerin klasörlerine yüklenmiş ve bu föyler üzerinde doğrudan düzenleme yapabilecekleri şekilde kendileriyle paylaşıma açılarak süreç yürütülmüştür. Föylerin ilk bölümünde, öğrencilerin deneyde kullanacakları malzemeler yazılmıştır. Deney föylerinin öğrenci klasörlerine yüklemesi yapılmadan önceki canlı dersin son birkaç dakikasında o dersin kazanımına yönelik olarak tasarlanan ve evde yapılan deneylerde kullanılması istenen malzeme listesi öğrencilerle paylaşılmış ve bu malzemelerle nasıl bir deney yapabilecekleri yönünde tahminler yapmaları istenmiştir. Öğrenciler tahminlerini canlı ders esnasında sohbet bölümünden yalnızca araştırmacının görebileceği şekilde paylaşmaya teşvik edilmiş, daha sonra da çevrimiçi klasörlerinde görecekleri föylerin ilgili bölümlerine bu tahminlerini yazmaları istenmiştir.

Veri toplama süreci, ön test ve son test ile birlikte yaklaşık dokuz hafta olarak planlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için gönüllülük esasıyla ve akademik başarı düzeylerinin farklı olmasına özen gösterilerek belirlenen ikisi kız ikisi erkek olmak üzere dört öğrenci belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak açısından katılımcıların gönüllü olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu öğrencilerle veri toplama süreci başlamadan önceki hafta (ön görüşme) ve süreç tamamlandıktan sonraki hafta (son görüşme) olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış mülakatlar çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve ses kayıtları alınmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ‘Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT)’ ve ‘Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ)’ kullanılmış ve toplanan veriler SPSS ile analiz edilmiştir.

BSBT için önce basıklık-çarpıklık değerleri kullanılarak normallik dağılımına bakılmıştır. BSBT için ulaşılan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

BSBT Normallik Dağılımı

Test türü	Basıklık	Çarpıklık
Ön test	0,266	0,465
Son test	-0,286	-0,541

Yapılan analize göre gerek ön test gerekse son test basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile + 2 arasında bulunduğu görülmüştür. George ve Mallery (2016), bu değerlerin -2 ile +2 arasında bulunmasının değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlamını taşıdığını ifade etmiştir. Elde edilen değerlerden örneklemin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar dağılımın normal olduğunu ve t testi yapabilmenin uygun olduğunu ifade etmektedir. Ardından, ilişkili örneklemler t-testi ile ön test ve son testten elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Beşli likert tipi bir ölçek olan FÖYMÖ'nün analizi için önce basıklık-çarpıklık değerleri tespit edilmiştir. FÖYMÖ için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

FÖYMÖ Normallik Dağılımı

Test türü	Basıklık	Çarpıklık
Ön test	-,160	-,789
Son test	2,276	-1,344

Yapılan analize göre ön test basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile + 2 arasında bulunduğu görülmüştür. Son test basıklık değeri bu aralığın dışında olmasına rağmen farkın küçük olması nedeniyle son test basıklık ve çarpıklık değerlerinin de -2 ile +2 aralığında olduğu kabul edilmiştir. Bu durumda örneklemin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dağılımın normal olduğunu ve t-testi yapabilmenin uygun olduğunu ifade etmektedir. Sonrasında ön test ve son test verileri ilişkili örneklemler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan yarı yaplandırılmış görüşmeler iki aşamada gerçekleştirilmiş ve her aşama için öğrenci görüşmelerinden alınmış olan ses kayıtlarından elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerden elde

edilen bulguları desteklemek amacıyla kullanılmak üzere incelenmiştir. Analiz aşamasında ses kayıtları metinlere dönüştürülmüştür. Görüşme yapılan öğrenci sayısı az olduğundan elde hemen her ifade ayrı birer kod oluşturmuş ve kategorize etme güçlüğü doğmuştur. Bu nedenle bulgular metinlerdeki dikkat çekici ifadelerin doğrudan sunumuyla oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinde öğrencilerin tuttukları yapılandırılmamış fen günlükleri içerik analizi ile incelenmiş, süreç boyunca yaşanan ve günlüklere yansıyan öğrenci deneyimleri belirli tema ve kategorilerde toplanarak analiz edilmiştir. Her kategoride, öğrencilerin günlüklerine yazdıkları ifadelerden örnekler verilmiştir.

Bulgular

Nicel Bulgular

Araştırmada kullanılan BSBT ve FÖYMÖ ön test ve son test sonuçları SPSS ile analize tabi tutulmuştur.

Bilimsel süreç becerilerine ilişkin bulgular: Örneklemin normal dağılıma sahip olmasından ötürü BSB ön test ve son test sonuçlarının analizi ilişkili örneklemler t-testi ile yapılmıştır. İlişkili örneklemler t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

BSBT İlişkili Örneklemler t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Öntest	30	12,30	4,4268	29	-3,78	,001
Sontest	30	14,87	4,0999			

Basit malzemelerle evde deneyler yapmanın, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı araştırmada, basit malzemelerle evde deney yapılması süreci öncesinde ve sonrasında yapılan bilimsel süreç becerileri testi ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemler t-testi sonucunda, süreç öncesi BSBT ortalaması ($\overline{X}$= 12,30) ve süreç sonrası BSBT ortalaması ($\overline{X}$= 14,87) arasında %95 güvenilirlikle anlamlı bir fark görülmüştür [$t(29)$= -3,78, p<0,05]. Buradan hareketle müdahalenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ön test ve son test ortalamaları farkının harmanlanmış standart sapmaya bölünmesi ile elde edilen (Cohen's d) etki büyüklüğü değeri d= 0,59 olarak hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre d değeri 0,2 ise küçük (small) etki büyüklüğü; 0,5 ise orta (medium); 0,8 ise büyük (large) etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Buradan hareketle bu araş-

tırmanın bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Fen öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin bulgular: Örneklemin normal dağılıma sahip olmasından ötürü ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere parametrik testlerden biri olan ilişkili örneklemler t-testi ile veriler analiz edilmiştir. İlişkili örneklemler t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

FÖYMÖ İlişkili Örneklemler t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Öntest	30	91,5667	11,32188	29	-,705	,486
Sontest	30	93,3667	13,42793			

Basit malzemelerle evde deney yapılması süreci öncesinde ve sonrasında uygulanan fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemler t-testi sonucunda, %95 güvenilirlikle süreç öncesi uygulanan FÖYMÖ ortalaması ($\overline{X}$= 91,57) ve süreç sonrası uygulanan FÖYMÖ ortalaması ($\overline{X}$= 93,37) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(29)$= -0,705, p>0,05]. Ancak ortalamalar karşılaştırıldığında son testte bir yükselme olduğu gözlenmektedir. Ölçekten elde edilen veriler kullanılarak Cohen's *d* etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve 0,15 bulunmuştur; etki büyüklüğünün düşük olduğu görülmektedir.

Nitel Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının içerik olarak geniş bir skalaya yayılmış olmasının ve fen günlüklerinin yapılandırılmamasının nedeni, öğrenci ile yüz yüze etkileşimin olmadığı bir ortamda -varsa- araştırma sonucuna etki edebileceği halde gözden kaçabilecek diğer detayları da yakalamaya çalışarak bütüncül bir yaklaşım elde etmektir. Ancak gerek görüşmelerden gerekse günlüklerden elde edilen veriler incelendiğinde bağımsız değişkene anlamlı etki eden ve mevcut koşullarda öngörülemeyen farklı bir etkene rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde yalnızca öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları ve bilimsel süreç becerilerindeki değişimi ortaya koyan bulgular ele alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular: Öncelikle basit malzemelerle deney yapmanın öğrencilerde oluşturduğu hislerin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya cevap veren dört öğrencinin ön görüşmedeki ve son görüşmedeki cevap-

larının pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmayı ortaya koyan öğrenci ifadeleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Evde Deney Yapmanın Öğrencilerin Duygularında Yarattığı Değişime Yönelik Örnekler

	Ön Görüşme (3. soru öğrenci ifadeleri)		Son Görüşme (9. soru öğrenci ifadeleri)
Basit araç gereçlerle evde deney yapacak olmak sana neler hissettiriyor?	GÖ1: Çok fazla boş vaktim oluyor, … vaktimi değerlendirebilirim.	Basit araç gereçlerle evde deney yapmış olmak sana neler hissettirdi?	GÖ1: …fene karşı ilgim bir tık daha arttı, konuyu daha da iyi anladım.
	GÖ2: Çok malzeme olmadan deney yapabilecek olmak güzel. …Zaten benim hayalimdi, evde bir laboratuvarım falan olsun diyelim…		GÖ2: Evde deney yapmadığımızda sıkılıyorduk. Deney yapmadığımızda unutuyorum. ….kolay hatırlamamı sağladı. Sıkılmadım, ilgimi çekti, ilgi çekince daha kalıcı oldu, eğlendim de ayrıca.
	GÖ3: Bence saçma. …bana çok zor geliyor, yorucu geliyor. …okulda tam tersi güzel çünkü genellikle öğretmen yapıyor. …Yapmak daha kalıcı olur gerçi…		GÖ3: …uzaktan eğitimdeyiz ve bir şey için gayret etmek, çabalamak benim için güzel bir şey. Ben mutlu oldum şahsen, kimi zaman sevinerek kimi zaman üzülerek yaptım çünkü bazen olmadı. Bazen birkaç kez tekrar etmek zorunda kaldığımda sinirlendiğim de oldu.
	GÖ4: …evlerde yapmak ev malzemeleriyle daha kolay bir kere. Dışarıdan alma zorunluluğu yok. Bende herhangi belirgin bir duygu yaratmadı.		GÖ4: …bazı deneyler şaşırttı…

Tablo 7'de ön görüşmelerdeki öğrenci ifadeleri arasında fene yönelik olumlu tutum bildiren ifadelerin yanı sıra olumsuz tutum bildiren ifadeler kullanan ya da evde deneyler yapmayı sadece vakit doldurmak için alternatif bir araç olarak gördüğünü belirten ifadeler olduğu görülmektedir. Ancak deneyleri tamamladıktan sonra genel olarak süreç içinde olumlu hisler beslediklerini, fene karşı ilgilerinin arttığını, öğrenmelerinin daha anlamlı ve kalıcı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere basit malzemelerle evlerinde deneyler yapmalarının kendilerine hangi becerileri kazandıracağına/kazandırdığına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Ön görüşme ve son görüşmede verilen cevapların karşılaştırmalı olarak yer aldığı öğrenci ifadeleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Evde Yapılan Deneylerin Kazandırdığı Beceriler Açısından Değişime Yönelik Örnekler

	Ön Görüşme (4. soru öğrenci ifadeleri)		Son Görüşme (10. soru öğrenci ifadeleri)
Bu deneylerin sana hangi becerileri kazandıracağını düşünüyorsun?	GÖ1: Daha kolay öğrenim. ...yaparak öğrenmek olabilir. …yapıyorum ve unutmam zor olur, kalıcı olur...	Bu deneylerin sana hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsun?	GÖ1: El becerileri olabilir. Bilimsel beceriler. …ama artık daha bilimsel yaklaşıyorum.
	GÖ2: …değişkenleri daha iyi anlamamı sağlıyor. Pekiştirmiş olacağım bunları bence. Basit malzemeler ya bir de, daha kolay olacak.		GÖ2: …Hem benim bilimsel düşünce düzeyimi artırdı, sorgulama falan oldu. Hem de böyle bunları yapınca içe kapanık olmuyorsun bence.
	GÖ3: Öğrenmemizi sağlar… Merak edersen yapma isteğin artar.		GÖ3: Mesela araştırma becerisi olabilir. Bir şeyleri çözebilme gibi. Yaratıcılık olabilir.
	GÖ4: …bilgimizin daha çok artacağını…		GÖ4: …pek bir şey kazandırmadı benim açımdan. Kazandırdıysa da farkında değilim.

Tablo 8'de öğrencilerin, basit malzemelerle evlerinde deney yapacak olmanın kendilerine tahmin ettiklerinden daha fazla ve farklı beceriler kazandırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğu bu süreçte yaptıkları deneylerin bilimsel becerilerini geliştirdiğinin kendileri de farkına varmış ve bu farkındalıklarını verdikleri cevaplarda kullandıkları sözcüklerle de açıkça dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin, basit malzemeler kullanarak evlerinde deney yapmanın fen öğrenme isteklerine nasıl etki edeceğine yönelik tahminleri ve deneylerin tamamlanmasının ardından bu sürecin fen öğrenme istekleri üzerindeki etkilerine yönelik ifadeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Evde Deneyler Yapma Sürecinin Fen Öğrenme İsteğinde Oluşturduğu Değişime Yönelik Örnekler

	Ön Görüşme (5. soru öğrenci ifadeleri)		Son Görüşme (12. soru öğrenci ifadeleri)
Fen bilimleri dersinde deneyler yapılması, fen öğrenme isteğini nasıl etkiler?	GÖ1: Olumlu… Kalıcı öğrenme sağlayacağını biliyorum. GÖ2: …hevesli oluyorum, heyecanlanıyorum… Daha istekli oluyorum fen öğrenmeye. GÖ3: …isteklendirir, …öğrenmen gerektiğini fark edersin. …araştırma gereği duyarsın, kendindeki eksikliği fark edersin. GÖ4: Olumlu etkiler herhalde…	Fen bilimleri dersinde deneyler yapılması, fen öğrenme isteğini nasıl etkiledi?	GÖ1: Olumlu. …daha çok araştırma isteğim oldu, merakım arttı. GÖ2: Akılda kalıcılığı çok fazla. … eğleniyoruz ya, sonrakini daha çok yapmak istiyorum GÖ3: Artırdığını düşünüyorum. Kendin yaptığın için eğlenceli. …merak duygusunu geliştirdiği için daha çok araştırmak istiyorsun. GÖ4: Nötrdü bence her şey, bu kadar.

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrenciler araştırma öncesinde yeterince olumlu ifadeler kullanmışlar, evlerinde deney yapma sürecini tamamladıktan sonra genel olarak deneylerin kendilerinde merak uyandırdığı için daha fazla araştırmak istediklerini vurgulamışlardır; yalnızca GÖ4 sürecin etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilere son olarak tüm fen derslerinde evlerinde deney yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin deneylere başlamadan önce yapılan ön görüşmedeki ve deneylerin tamamlanmasının ardından yapılan son görüşmedeki cevapları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Tüm Fen Derslerinde Evde Deneyler Yapma İsteğine Yönelik Yanıtlar

	Ön Görüşme (9. soru öğrenci ifadeleri)		Son Görüşme (15. soru öğrenci ifadeleri)
Bütün fen derslerinde basit araç gereçlerle evde deney yapmak ister miydin? Neden?	GÖ1: İsterdim, …kalıcı olabilir. …sürekli bir şeyler yapacak ve vakit harcayacak olsam da isterdim.	Bütün fen derslerinde basit araç gereçlerle evde deney yapmak ister miydin? Neden?	GÖ1: Ben isterdim. …Şimdiye kadar en fazla 5. Ünitede deney yaptık ve ben artık daha çok araştırıyorum çünkü ilgim daha çok arttı.
	GÖ2: Eveeettt, heyecanlanıyorum çünkü. İnsanı eğlendiriyor, daha böyle hevesin artıyor.		GÖ2: …isterdim. Deney yaptığımda o konuyu öğrenme hevesim artıyor. Eğlendiriyor da.
	GÖ3: Hayır tabii ki. Yorucu, çok sıkılırım.		GÖ3: İsterdim. Eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Fen derslerine katkısı olduğunu düşünüyorum…
	GÖ4: Evet… Ev malzemeleriyle. Dışarıdan malzeme almak risk pandemide, evde her şey var neredeyse. …beni olumlu yönde motive eder.		GÖ4: …çekici bulduklarıma olabilir derim, ilgi çekici olanları. …sonucu beklemediğinde şaşırırsın.

Tablo 10'da, GÖ1 ve GÖ2'nin ön görüşmedeki ve son görüşmedeki cevaplarının benzer ve olumlu olduğu, GÖ3'ün ise deneyler öncesi ve sonrasındaki fikirlerinde olumlu yönde değişim olduğu, GÖ4'ün sonraki derslerde belirli deneyleri tercih edeceğini ifade ettiği görülmektedir.

Yapılandırılmamış fen günlüklerinden elde edilen bulgular: Örneklemi oluşturan 30 öğrencinin basit malzemelerle evde deney yaptıkları sürece ilişkin ifadelerinin yer aldığı yapılandırılmamış günlükleri incelendiğinde öğrenci ifadelerinden 14 farklı kod elde edilerek üç kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategori ve kodlar ile öğrenci ifadelerinden örnekler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrenci Günlüklerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Kategori	Kod	Öğrenci ifade örnekleri
Duygular	Heyecan duyma	Ö5: Çok **heyecanlıydım** bu deneyi yaparken… **Yüreğim çok hızlı atıyordu…**
	Mutlu olma	Ö21: Deneyi yaparken **mutlu oldum**. Ö25: …sonuçta oldu ve gerçekten çok **mutluyum** dört günlük çabanın sonun da mutlu son.
	Şaşırma/İlginç bulma	Ö4: **Şaşkınım** çünkü resim bildiğin kayboldu sebebini artık biliyorum ama yine de **garipti böyle bir şey nasıl olabilirdi ki.**
	Keyif alma/Eğlenme	Ö7: …sıvı yağı dökerken bardak kaybolmaya başladı, **çok eğlenceliydi sihirbaz olayı gibiydi**.
	Beğenme	Ö9: …sonuç olarak ışığın farklı yönlerden yansıması farklı görüntüler çıkardı kısacası deney çok **hoşuma gitti.**
	Merak etme	Ö26: … O 1 saat içinde gözlerimi deney mekanizmasının üzerinden alamadım, **meraktan**.
	Diğer	Ö10: Bu deneyi yaparken **kendimi Harry Potter gibi hissettim** keşke Harry Potter gibi görünmez pelerinim olsaydı, **belki pelerinim yok ama kaybolan bardak yapabiliyorum**. Ö15: …bu bana çok **tuhaf geldi ve kendimi dünyayı yeni algılayan ve keşfeden bebeklerin çamaşır makinesine bakıp anlamaya çalıştığı andaki gibi hissettim.**

Farkındalık	Günlük hayatla ilişkilendirme	Ö3: …insanlarda da bu aynı şekildedir çünkü insanlar özellikle yazın açık renk giyerler güneşin daha etkili olmaması için.
	Algı/Duygu değişimi/oluşumu	Ö21: …ve **basit malzemelerle güzel ve etkili deneyler yapabileceğimi anladım.** Ö6: …ilk başlarda ne kadar sevmesem de deneyleri yapmayı, **yaptıkça keyif almaya başladım**.
Beceri gelişimi	Çıkarım yapma	Ö4: …Sıcaklık da iyiydi ama sanırsam yanlış günü seçmişim, bazen bulutlar güneşi kapatıyor ve bazen rüzgar esiyordu hafif o da kağıdı yerinden oynatıyordu ve **kağıda odaklandığı yer değiştiği için yanmıyor olabilir.**
	Tahmin yürütme	Ö22: Bu deneyde en önemli olan iki faktör güneş ışığı ve kağıtların renkleridir. Eğer bu deneyi güneşin olmadığı bir zamanda yapsaydım deneyim başarısız olurdu. Ö3: …şimdi yaptığımız deney ilkbahar olduğu için bayağı bir uğraştırdı çünkü ne kadar olsa güneş o kadar etkili değil fakat yaz olsa daha kısa sürede bitirebilirdik çünkü yazın güneş daha sıcak yaydığı için bu deney kısa sürede halledilebilirdi.
	Bilgiyi kullanabilme	Ö10: Bu deneyi **annem çok sevdi** küçük yazıları bazen okumakta zorlanıyor ve bunu yaparak rahatça okuyabilir. Ö22: **İnsan bir şeyleri deneyerek daha iyi öğreniyor**, yani bu deneyleri yapmamız konuyu daha iyi anlamamızda bize yardımcı oluyor. Ö13: Bu deneyde **kavanozun büyüteç yerine kullanılması** hoşuma gitti. Ayrıca eğer evimizde büyüteç yoksa kullanabileceğimiz ideal bir örnek.
	Alternatif geliştirebilme	Ö1: Ben bu deneyi cam şişe ile yaptım çünkü evde plastik şişe yoktu…
	Problem çözme	Ö19: Deneyi yaparken ilk başta renkler ortaya çıkmadı ama **aynanın açısını değiştirerek bu sorunu düzelttim.**

Tartışma

Nicel verilerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde bilimsel süreç becerileri açısından öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yapılandırılmamış fen günlüklerinden elde edilen bulgular da araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Hatta öğrencilerden bazılarının fen günlüklerinde başarısız oldukları deneylere yönelik olarak başarısızlık nedenleri hakkında fikir yürüttükleri de görülmüştür, öyle ki öğrenciler başarısızlık nedenlerini tanımlarken bile süreç becerilerini kullanmışlardır. Bu bulgulara göre öğrencilerin evde basit malzemelerle deney yaparken bilimsel süreç becerileri açısından geliştikleri söylenebilir Benzer şekilde Nasırlı (2018) basit malzemelerle yapılan deneylerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri son test puanlarında anlamlı bir artış meydana getirdiğini ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Çak (2021), örneklemi beşinci sınıf düzeyi öğrencilerden oluşan ve kuvvet konulu etkinliklerin yer aldığı araştırmasında çevrim içi ortamda basit araç gereçlerle öğrenciler tarafından yapılan deneylerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin bazı alt becerilerini geliştirdiğini ve akademik başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Purnomo, Nugraha ve Rahayu (2021), araştırmalarından elde ettikleri sonuçlara göre uygulamalı etkinlikler (hands-on) ile öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerinde geleneksel öğrenmeye kıyasla daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Birçok araştırmacı (Aydınlı, 2007; Çeken, 2006; Tan ve Temiz, 2003; Ergin vd., 2007, aktaran Nasırlı, 2018) deneyler yapılmasının ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin birbirini besleyen ve destekleyen, birbirinden ayrılmayan adeta iç içe geçmiş faaliyetler olduğunu belirtmektedir. Literatürde karşılaşılan bu ifadeler, bu araştırmada, araştırmacı tarafından basit araç gereçler ile tasarlanan ve tamamı öğrenciler tarafından evde yapılan deneylerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilerek acil uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle öğrenme ortamının okul olmaması açısından değerlendirildiğinde, bu araştırma sürecinin aslında bir nevi okul dışı öğrenme ortamında gerçekleştirildiği de söylenebilir. Başka bir ifadeyle okul dışı ortam olan ev ve bahçelerde gerçekleştirilen deney ve etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Literatürde bu bakış açısıyla değerlendirilen sonuçları destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Uludağ (2017) doktora tezi çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin okul öncesi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini sınıf içinde ve sadece MEB 2013 öğretim programı kapsamında yapılan etkinliklere göre daha fazla geliştirdiğini tespit etmiştir. Civelek ve Özyılmaz Akamca (2018) da örneklemi-

ni okul öğrencisi öğrencilerin oluşturduğu çalışmalarında açık alan etkinliklerinin öğrencilerin gözlem, sınıflama ve ölçme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Erten (2016), okul tabanlı alan gezilerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla beşinci sınıf düzeyinde 56 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin, bilimsel süreç becerilerinden operasyonel tanımlama ve yordama gibi bazı alt becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ting ve Siew (2014) de araştırmalarında, sınıf dışındaki etkinliklerle yürütülen derslerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Wahyuni, Indrawati, Sudarti ve Suana (2017) araştırmalarında okul dışı açık alan etkinliklerinin öğrencilerin gözlem, sınıflama, veri oluşturma gibi becerilerinde gelişme sağladığını saptamışlardır. Asa, Karabağ ve Kanlı (2018) ise altıncı sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında aksi yönde bir sonuca ulaşmışlardır. Bahsi geçen çalışmada farklı üniteler kapsamında içlerinde evde yapılan deneylerin de olduğu birden fazla türde okul dışı ortam aktivitesi planlanarak uygulanması sağlanmış ve öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ön ve son testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluşmuş olsa da anlamlı fark elde edilememiştir; araştırmacılar bu durumun nedeninin uygulamanın belirli amaç ve hedeflere yönelik tasarlanmış olmaması olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin, araştırmacı tarafından tasarlanan ve basit araç gereçler kullanarak evlerinde yaptıkları deneylerin uygulama süresi, yedinci sınıfın beşinci ünitesi için ünitelendirilmiş yıllık planda belirlenen yedi haftayı kapsamaktadır (ön test ve son testler hariç). Bu süreçte tasarlanan deneyler, öğrencilerin deneyleri yaparken çeşitli bilimsel süreç becerilerini kullanmasını teşvik edecek şekilde planlanmış olsa da beşinci ünite ile sınırlı kalmıştır ve bu sınırlılık deneylerin belirli bir amaca yönelik olarak tasarlanmasını beraberinde getirmiştir. Bu da araştırma sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine yönelik elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Basit malzemelerle evde yapılan deneylerin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Tutum ve motivasyon gibi duyuşsal alana özgü özelliklerde fark yaratmak için çoğunlukla bilişsel alandakilere göre daha uzun bir sürece ihtiyaç duyulmasından (Bacanlı, 2015) hareketle, öğrencilerin fen öğrenme motivasyonu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmamasının araştırma süresinin yeterince uzun olmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir; başka bir deyişle araştırmanın uygulama süresinin bu yönde ihtiyaç duyulandan kısa olması ihtimali, oluşan farkın anlamlı bulunmama nedeni olabilir. Ateş ve Eryılmaz (2011) da bağımlı değişkenin tutum olduğu deneysel çalışmalarının sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmamasının nedeninin deneysel çalışma süresinin gerekenden kısa olabileceğine vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin çoğunun günlüklerinde oldukça olumlu ifadelere yer vermiş olmalarına ve FÖYMÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında fark oluşmuş olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmamasının nedeni araştırma süresinin yeterince uzun olmaması olabileceği gibi, araştırma sürecinde olumsuz hava koşulları nedeniyle, özellikle güneş ışığına ihtiyaç duyulan deneylerde, öğrencilerin kazanım sıralamasına göre yapılandırılan ve planlanan deney sıralamasının bozulmuş olmasından etkilenmiş olmaları da olasılıklar dahilinde kabul edilebilir. Öncü (2004), öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlaması halinde öğrencileri o yönde güdülemesinin mümkün olabileceğini söylemiştir. Yüz yüze etkileşimin, fiziksel temasın ve gözlem fırsatının bulunmadığı pandemi sürecinde – üstelik birtakım belirsizliklerden ve sürecin barındırdığı olumsuzluklardan doğan değişken seviyelerdeki kaygılarının mevcut olduğu bir dönemde- bu durum yeterince gerçekleştirilemediğinden motivasyon düzeyinde anlamlı fark oluşturabilecek artış oluşmamış olabilir.

Öğrencilerin yazdıkları yapılandırılmamış fen günlüklerinden ve dört öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki öğrenci ifadelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde evde basit malzemeler ile deneyler yapmanın kendilerinde merak duygusunu artırdığına yönelik ifadelere rastlanmaktadır. Benzer şekilde Kibga, Gakuba ve Sentongo (2021), 169 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendilerinin yaptıkları deney ve etkinliklerin bir eğitim aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin merak duygusunu artırdığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma süresince öğrencilerin yapılan deneylere yönelik duygu ve düşüncelerini yazmalarının istendiği yapılandırılmamış fen günlüklerinde ise genel olarak olumlu ifadelere rastlanmıştır. Öğrenciler basit araç gereçler kullanarak evde yaptıkları deneylerden keyif aldıklarını, şaşırdıklarını, eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Paşa ve Azbay'ın (2022) salgın döneminde evde basit malzemelerle yapılan fen etkinliklerini konu alan araştırmaları da öğrencilerin bu etkinlikleri sıkılmadan gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu ifadelerden öğrencilerin uzaktan eğitimde basit malzemeler kullanarak evde deney yapmasının öğrencilerin derse karşı olumlu duygular geliştirmesine yardımcı olduğu anlaşılabilir. Bu türden öğrenci ifadelerine Koç ve Böyük (2012)'ün çalışmasında da rastlanmaktadır. Buradan hareketle basit malzemelerle yapılan deneylerin öğrencilerde fene karşı olumlu tutum geliştirmesinin öğrenme motivasyonlarına olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durumda tam tersine olumsuz öğrenci tutumlarının öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği de akla gelmektedir. Başdaş (2007) da araştırmasında, basit ve ucuz malzemelerle yapılan fen etkinlik ve aktivitelerinin diğer faktörle birlikte motivasyon üzerindeki etkisini de incelemiş ve deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın mevcut araştırmadan farkı bütün

deneyleri öğrencilerin evde kendilerinin yapmış olmasıdır. Araştırma boyunca planlanan deneyleri evde kendilerinin yapmaları genel olarak alışık olmadıkları bir uygulama olduğundan bazı öğrencilerin zorlanacağını düşünmeleri, sıkıcı olacağını düşünmeleri vb. nedenlerle olumsuz tutum geliştirmiş olma ihtimalini akla getirmektedir – ki bu durum öğrencilerle yapılan sesli görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bazı öğrencilerin günlüklerinde yer verdikleri ifadelere de yansımıştır. Her ne kadar süreç ilerledikçe bu düşüncelerinin değiştiğini belirtmiş olsalar da öğrencilerin deneyleri kendilerinin yapacak olmalarına karşı başta sahip oldukları olumsuz tutumlarından arınmaları için geçen süre, olumlu tutum geliştirerek paralelinde motivasyonlarında meydana gelecek artışın etkisini azaltmış olabilir. Nitekim Ndoro'nun (2017), Güney Afrika'da örneklemini 10. sınıf düzeyi öğrencilerin oluşturduğu ve sanal laboratuvar çalışmasına karşı uygulamalı laboratuvar çalışmalarının bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri ve tutumlarında öğrenci performansını araştırdığı tez çalışmasında, anket sonuçları uygulamalı laboratuvar etkinliklerine karşı , etkinlikleri kendileri yapacak olmalarından ötürü,öğrencilerin olumsuz tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur.

Araştırma sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen deneylerin tamamının okul dışında yapıldığı dikkate alındığında araştırma sonuçlarının okul dışı öğrenme ortamlarının motivasyon üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarla da karşılaştırılması yerinde olacaktır. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrencilerin basit malzemelerle evlerinde deney yapmaları süreci sonunda öğrenme motivasyonu puanlarında artış görülmüştür. Soysal (2019) tez çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının yedinci sınıf öğrencilerinin ilgi, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmış ve okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Özdemir (2019), yedinci sınıf düzeyinde geçekleştirdiği tez çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisini araştırmış ve okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin motivasyon üzerinde pozitif yönlü bir anlamlı bir fark oluşturduğunu tespit etmiştir.

Okulların formal eğitim ortamları olması nedeniyle esnekliği oldukça az olan bu ortamlarda öğrencilerin uzun süreli ve düzenli olarak bulunmalarının zaman zaman sıkıcı gelmesi oldukça beklendik bir durumdur. Covid-19 pandemisi nedeniyle ülkemizde acil uzaktan eğitime geçilerek öğrenme ortamı okul dışı ortam olan evlere taşınmıştır. Öğrencilerin de pandeminin belirsizliğinin yarattığı kaygıdan herkes kadar etkilendiğini ve demoralize olduğunu tahmin etmek zor olmamalıdır. Buna rağmen araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin fen bilimleri dersinde evde basit malzemelerle deneyler yapmaktan genellikle keyif aldıklarını ve mutlu olduklarını ortaya koy-

maktadır. Bunun nedeni bu etkinliklerin okul dışı bir ortam olan evlerinde gerçekleşmiş olması olabilir. Nitekim Lakin (2006)'e göre, okul dışı etkinlikler öğrencilerin tutum, değer ve inançları üzerinde pozitif etkiler sağlamakta, öğrenciler tarafından eğlenceli ve heyecan verici bulunmaktadır (aktaran Asa vd., 2018).

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin araştırma süresince basit malzemelerle tasarlanan deneyleri evlerinde kendilerinin yapması, bu süreçte akran ve öğretmenleri ile etkileşim ve iletişimlerinin büyük oranda kısıtlanması deneylerin uygulanma süreçlerinde yaptıkları hataların üstesinden kendi başlarına gelme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Bu da oldukça beklendik bir sonuçtur. Lyall ve Patti (2010) de ev laboratuvarı uygulamalarında en temel problemi öğretmenin öğrencileri gözlemleyememesi, öğrenciye rehberlik edememesi, bu nedenle de öğrencinin deneyi doğru yapıp yapmadığından emin olamaması şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç

Araştırmada, uzaktan eğitimde basit araç gereçlerle öğrenciler tarafından evlerinde gerçekleştirdikleri deneylerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kullanılan BSB testinin ön test puan ortalaması $\overline{X}$= 12.3 iken BSB son test puan ortalaması $\overline{X}$=14,8667'ye yükselmiştir. Sonuçlar, güvenilirliğin sağlanması açısından araştırmanın nitel bulguları ile desteklenmiştir. Bu durum evde yapılan deneylerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin basit araç ve gereçler kullanarak evlerinde yaptıkları deneylerin, araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerindeki etkisini belirmek amacıyla kullanılan FÖYMÖ'nün ön test puan ortalaması $\overline{X}$=91,5667 iken son test puan ortalamasının $\overline{X}$=93,3667'ye yükseldiği görülmüştür. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da basit malzemelerle evde deneyler yapmanın öğrencilerin fen öğrenme motivasyon puanlarında artış meydana getirdiğini doğrulamaktadır. Ayrıca yapılandırılmamış öğrenci günlüklerinden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin motivasyonlarında olumlu gelişmeler olduğunu göstermiştir. Bu gelişme nicel bulgulardaki motivasyona yönelik puan ortalamalarındaki pozitif yönlü artışı desteklemektedir.

Öneriler

Uzaktan eğitime geçilmesini gerektiren herhangi bir durumda fen bilimleri derslerinin öğretiminde evde yapılan deneylere mümkün olduğunca yer verilebilir. Yüz yüze eğitim sürecinde de, laboratuvar kullanımının mümkün ya da verimli olmadığı

veya kısıtlı olduğu durumlarda basit araç gereçlerle tasarlanan ve evde yapılan deneyler işe koşulabilir. Basit araç gereçlerle tasarlanan ve evde yapılan deneylere yönelik etki belirleme çalışmaları farklı sınıf düzeylerinde ve farklı ünitelerde yapılabilir. Basit araç gereçlerle evde yapılan deneylerin farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir. Basit araç gereçlerle evde yapılan deneylerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalarda süreç uzun olacak şekilde, örneğin bir dönemi kapsayacak şekilde planlanabilir. Basit araç gereçlerle tasarlanan ve evde yapılan deneylerin bilimsel süreç becerileri üzerinde anlamlı etki oluşturabilmesi için gerçekleştirilecek deneylerin amaçlarının önceden belirlenerek iyi bir planlama dahilinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Al-Shamali, F., and Connors, M. (2010). Low-cost physics home laboratory. In D. Kennepohl, and L. Shaw, (Eds.), *Accessible Elements: Teaching Science Online and at a Distance* (pp.131–145). Canada: AU Press. https://kir.oer4pacific.org/id/eprint/105/1/Accessible_Elements.pdf#page=159

Anılan, B., Berber, A., ve Suder, N. (2020). Basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemi ile yapılan deney uygulamalarına yönelik öğretmen adayı ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(1), 52-71. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3424

Aslan, S., Ertaş Kılıç, H., ve Kılıç, D. (2016). *Bilimsel süreç becerileri: Bilimsel süreç becerileri*. Pegem Akademi.

Asa, A., Karabağ, H., ve Kanlı, U. (2018). Atatürk'ün eğitimde bilimsellik anlayışından hareketle; 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. M. Koçali (Editör). 9. *uluslararası eğitim yönetimi forumu eyfor 9 bildiri kitabı* içinde (ss 1187-1196). Ankara. http://www.eyuder.org/Download/IcerikDokumanlari/EYFOR9-TAM.pdf

Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Ateş, Ö., and Eryilmaz, A. (2011). Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students' achievement and attitudes towards physics. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 12, No. 1, pp. 1-22). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies. http://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v12_issue1_files/ates.pdf

Aydoğdu, B. (2006). *Bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel.

Bartlett, R., and Milligan, C. (2020). *Diary method: Research methods*. Bloomsbury Publishing.

Başdaş, E. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve motivasyona etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Beaumont-Walters, Y., and Soyibo, K. (2001). An analysis of high school students' performance on five integrated science process skills. *Research in Science & Technological Education*, *19*(2), 133-145.

Bodur, Z., ve Yıldırım, M. (2018). *Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *47*(47), 125-140. https://doi.org/10.15285/maruaebd.271564

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karedeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019) . *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri: nicel araştırmalar (Gözden geçirilmiş yirmiyedinci baskı)* . Pegem Yayıncılık.

Civelek, P., ve Özyılmaz Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(6), 2011-2020. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297

Corti, Louise (1993) *Using diaries in social research.* Discussion Paper. University of Surrey, Surrey. https://repository.essex.ac.uk/24606/

Çak, E. (2021). *5. Sınıf kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesinin çevrim içi ortamda basit araç gereçlerle öğretimi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Çeliker, H. D., Tokcan, A., ve Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(30), 167-192.

Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Gözden geçirilmiş dokuzuncu baskı).* Celepler Yayın ve Dağıtım.

Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2019). Laboratuvar destekli fen öğretimi yaklaşımları. S. Çepni (Editör). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* içinde (ss. 324-354). Pegem.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis fort he behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1981). *Curiosity and self-directed learning: The role of motivation in education*. https://eric.ed.gov/?id=ED206377

Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 19-37.

Erduran Avcı, D. (2008). Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenci günlüklerinin kullanılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E., ve Öngel-Erdal, S. (2012). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi (Gözden geçirilmiş ikinci baskı).* Dinazor.

Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençelebi, Ş., and Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry-based science teaching on elementary school students' science process skills and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, *5*(1), 48-68.

Erten, Z. (2016). *Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

George, D., and Mallery, P. (2016). *IBM spss statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Hamurcu, H. (1998). Fen derslerinde güvenlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(14), 29-32.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım, H.İ. (2003). *İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (13), 80-88.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 6*(1), 129-144.

Hodges, C. B. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning*, *2*(3), 1-7.

Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). *Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler*. *Tıp Eğitimi Dünyası, 13*(40), 39-49. https://doi.org/10.25282/ted.228738

Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa), 1*(1), 55-73. https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20

Kennepohl, D., and Last, A. M. (2000). Teaching chemistry at Canada's Open University. *Distance Education, 21(*1), 183–197. https://doi.org/10.1080/0158791000210111

Kılıç, S. (2013). *Örnekleme Yöntemleri*. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44-46. https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Kibga, E. S., Gakuba, E., and Sentongo, J. (2021). Developing students' curiosity through chemistry hands-on activities: A case of selected community secondary schools in Dar es Salaam*,* Tanzania. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17*(5), 1-17. https://doi.org/10.29333/ejmste/10856

Koç, A., ve Böyük, U. (2012). Basit malzemelerle yapılan deneylerin fene yönelik tutuma etkisi. *Journal of Turkish Science Education, 9*(4), 102-118.

Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 7*(2), 13-26.

Lyall, R., and Patti, A. F. (2010). Taking the chemistry experience home—Home experiments or "Kitchen Chemistry". *Accessible elements: Teaching science online and at a distance*, (5), 83-108.

MEB, (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nasırlı, M. (2018). *Elektriğin iletimi ünitesinde basit araç gereçlerle yapılan etkinliklerin (hands-on science) bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Ndoro, M. (2017). *Learner performance in integrated science skills and attitudes in hands-on practical work versus virtual practical work* [Unpublished Masters Theses]. University of Cape Town.

Öncü, H. (2004). *Motivasyon.* Nobel.

Özdemir, B. (2019). *7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Paşa, S. ve Azbay, Ş. N. (2022). Salgın döneminde ortaokul öğrencilerinin saf madde ve karışımlar ünitesindeki etkinliklerin ev ortamında uygulanmasına yönelik görüşleri. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi, 7*(1), 1-22.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. 2002. Motivation in education: Theory, research and applications. *Upper Saddle River*, NJ.

Prastiwi, D., Haryani, S. H. S., and Lisdiana, L. (2018). The effectiveness of guided inquiry with mind mapping to improve science process skills and learning motivation. *Journal of Primary Education, 7*(2), 195-203. https://doi.org/10.15294/JPE.V7I2.23535

Purnomo, H., Nugraha, F. F., and Rahayu, G. D. S. (2021). The effect of the hands on activity learning model on science process skills in elementary school students. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, *5*(2), 210-222.

http://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/primaryedu/article/view/210

Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2018). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın önemi [Öz]. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, *10*(38), 256-265. https://doi.org/10.15189/1308-8041

Shin, S., Lee, J. K., and Ha, M. (2017). Influence of career motivation on science learning in Korean high-school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(5), 1517-1538. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00683a

Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tan, M. ve Temiz, A. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13) , 89-101. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133117

TDK. https://sozluk.gov.tr/

Timur, S. (2019). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerileri. H. Bağ. ve S. Say (Editörler). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 97-119). Pegem Akademi.

Ting, K. L., and Siew, N. M. (2014). Effects of outdoor school ground lessons on students' science process skills and scientific curiosity. *Journal of Education and Learning, 3*(4), 96-107.

Tohidi, H., and Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 820-824.

Turan, Z. İ. (2020). *6, 7 ve 8. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan "madde ve doğası" konu alanındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Uluçınar, Ş., Cansaran, A., ve Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 465-475.

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wahyuni, S., Indrawati, I., Sudarti, S., and Suana, W. (2017). Developing science process skills and problemsolving abilities based on outdoor learning in junior high school. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 6*(1), 158-162.

Yağbasan, R., ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(13), 102-120.

Yıldırım, H. İ., ve Kansız, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 7*(3), 241-268. https://doi.org/10.30703/cije.423383

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yumuşak, G. K. (2016). Science process skills in science curricula applied in Turkey. *Journal Of Education and Practice*, *7*(20), 94-98. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109214.pdf

Ekler

Ek 1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

A- Ön Görüşme Soruları

1. Sence fen dersleri sıkıcı mı eğlenceli mi? Neden?
2. Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitim sürecinde seni en çok zorlayan şeyler ne/neler oldu?
3. Basit araç gereçlerle evde deney yapacak olmak sana neler hissettiriyor?
4. Bu deneylerin sana hangi becerileri kazandıracağını düşünüyorsun?
5. Fen bilimleri dersinde deneyler yapılması, fen öğrenme isteğini nasıl etkiler?
6. Uzaktan eğitimde Fen Bilimleri derslerinde laboratuvar kullanamamak derse yönelik olarak neler hissettirdi?
7. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırdığında fen derslerine olan ilgin ve öğrenme isteğin ile ilgili neler söylemek istersin?
8. Evde basit araç gereçlerle deney yapma sürecinde beklentilerin nelerdir?
9. Bütün fen derslerinde basit araç gereçlerle evde deney yapmak ister miydin? Neden?

B- Son Görüşme Soruları

1. En eğlenceli deney hangisiydi?
2. Yaparken sıkıldığın bir deney oldu mu? Oldu ise hangisi/hangileri? Neden?
3. En şaşırtıcı sonucu olan deney hangisiydi?
4. En çok zaman alan deney hangisiydi?
5. En heyecanlandıran deney hangisiydi?
6. Deneyleri yaparken karşılaştığın zorluklar var mı? Varsa bunlar nelerdir?
7. Ünite boyunca yaptığın deneyler baştaki beklentilerini karşıladı mı? Neden?
8. Sence fen dersleri sıkıcı mı eğlenceli mi? Neden?
9. Basit araç gereçlerle evde deney yapmak sana neler hissettirdi?
10. Bu deneylerin sana hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsun?
11. Okulda yapılan deneylerle evde yapılan deneyleri karşılaştırırsan neler söyleyebilirsin?
12. Fen bilimleri dersinde evde deneyler yapmak, fen öğrenme isteğini nasıl etkiledi?
13. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırdığında fen derslerine olan ilgin ve öğrenme isteğin ile ilgili neler söylemek istersin?
14. Basit araç gereçlerle deney yapma sürecini tamamladıktan sonra fen dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde neler değişti?
15. Bütün fen derslerinde basit araç gereçlerle evde deney yapmak ister miydin? Neden?

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (331-344)

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersine Özgü Akademik Risk Alma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Akif İNESİ[1], Adem SEZER[2]

1 Dr, Öğretmen, MEB Turgutlu Bilim ve Sanat Merkezi, akifinesi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4305-7643.

2 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adem.sezer@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6854-0252.

Gönderilme Tarihi: 18.10.2022 Kabul Tarihi: 02.12.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1190843

Atıf: "İnesi, M. A., ve Sezer, A. (2024). İlkokul sosyal bilgiler dersine özgü akademik risk alma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim, 53* (241), 331-344. DOI: 10.37669/milliegitim.1190843"

Öz

Bu araştırmada İlkokul Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Akademik Risk Alma (İSBARA) ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kesitsel tarama yöntemine göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Manisa ilinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. İlkokul 4. sınıftan 374 (%51) ve ortaokul 5. sınıftan 358 (%49) öğrenci olmak üzere toplam 732 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Elde edilen verilerle tamamlanan bu ölçek 3 faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin toplam varyansı %47 ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ise .82 olduğu hesaplanmıştır. Bu değerler ilkokul sosyal bilgiler dersinde akademik risk alma eğilimini ölçmek için geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ilkokul sosyal bilgiler dersinde akademik risk alma eğilimi ile farklı değişkenler arası ilişkileri tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmak üzere ekonomik ve işlevsel olacağı ayrıca ilgili alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *ilkokul, sosyal bilgiler, akademik risk alma*

* Bu çalışma birinci yazarın *"Sosyal bilgiler öğretiminde oyunlaştırmanın akademik başarıya, akademik risk alma eğilimine ve tutumlara etkisi"* isimli doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

Primary School Social Studies Academic Risk-Taking Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop the Academic Risk Taking (ISBARA) scale for Primary School Social Studies Lesson. The study group of the research, which was designed according to the cross-sectional scanning method, consists of students studying in the province of Manisa and selected by the easily accessible sampling method and voluntarily participated in the study. A total of 732 students, 374 (%51) from the 4th grade of primary school and 358 (%49) from the 5th grade of secondary school, participated in the study. This scale, which is completed with the data obtained, consists of 3 factors and 17 items. In this study the total variance was %47, and the Cronbach alpha internal consistency coefficient was .82. These values show that the scale developed to measure academic risk taking tendency in primary school social studies course is valid and reliable. It is thought that the scale will be economical and functional to be used in studies aiming to determine the relationship between academic risk taking tendency and different variables in primary school social studies course and will also contribute to the related field.

Keywords: *primary school, social studies, academic risk taking*

Giriş

Hayatın her zamankinden daha hızlı aktığı günümüzde, bireyler her daim yeni durumlarla yüz yüze gelmektedir. Daha önce hiç karşılaşmadığı ya da deneyimlemediği yeni durumu tanımak, onunla baş etmek, ona uyum sağlamak için çoğu zaman yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle daha çok bilginin öğrenilmesi becerilerin daha iyi geliştirilmesi günümüzde her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Zira hem üretim hızı hem de miktar olarak öğrenilecek bilgi ve geliştirilecek beceri eskisinden daha çoktur.

Okul programlarının temel işlevlerinden biride öğrencilere yeni bilgiler öğretmek, beceriler kazandırmak ya da var olanları geliştirmektir. İhtiyaç duyulan öğrenmeler farklı derslerin içeriğinde toplanmıştır. Derslere özgü bilgi ve becerilerin yanı sıra bazı beceriler bütün dersler için ortak beceriler olarak tanımlanmıştır. Bunlara ek olarak çağın gereklerine uyum sağlayabilmek için sahip olunması gereken beceriler listesi olarak da tanımlanabilecek bazı beceriler "21. yüzyıl becerileri" ismiyle alan yazında yer almaktadır. Devletlerin hızla gelişen bu gereksinimlere ayak uydurabilmesi için bireylere bu becerileri eğitim yoluyla kazandırması ve bu bireylerin ileriki yaşlarında tüm potansiyellerini ortaya koymalarını sağlaması gerekmektedir. Sosyal

bilgiler dersinin, iletişim ve teknolojik gelişmelerle birlikte değişen ve gelişen yaşamda 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edinerek öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olacak şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Böylece, eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünen, üreten, yenilikçi, girişimci, karar veren ve öğrenme için risk alan bireylerin yetiştirilmesi sağlanacaktır (Gelen, 2002).

Öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan faktörler arasında bilişsel beceriler yer alır. Bunun yanı sıra bir diğer faktör de akademik risk alma davranışıdır (Özyılmaz Akamca, 2008). Akademik risk alma davranışı için alanyazında farklı tanımlar yapılmaktadır. Akademik risk almayı Strum (1971), söylenilen düşüncelerin ve çözüm yollarının negatif sonuçlanma durumu olsa bile öğrenme ortamında herhangi bir bilgi ya da soru ile alakalı tahmin etme eğilimi olarak açıklamıştır. Korkmaz (2002), öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmedeki cesaretini ve istek durumunu yansıtan davranış olarak ifade etmektedir. Beghetto (2009), bireylerin doğru olup olmadığını bilmeden düşüncelerini söyleme cesareti, soru yöneltme, yeni ve farklı çözüm yollarından gitme konusunda istekli olma şeklinde tanımlamaktadır. Taylor (2010) akademik risk alma davranışını, öğrenmeyi destekleyen fakat içerisinde belirsizlik barındıran durumlarda kararlar verebilme olarak ifade etmektedir. Akademik risk alan öğrencilerin öğrenme sürecinde, yüksek motivasyona sahip (Clifford, 1988; House, 2002), karşılaştıkları zorluklara karşı direnç gösteren (Clifford, 1988), kendilerine güven duyup görüşlerini ifade etmekten kaçınmayan, yanlış yapmaktan çekinmeyen, kendisiyle barışık öğrenciler olduğu görülmektedir (Üztemur, Dinç ve Acun, 2020).

Alanyazında akademik risk almayla ilgili birçok çalışma (Clifford, 1988; Clifford, 1991; Clifford ve Chou, 1991; Çiftçi, 2006, İlhan ve Çetin, 2013; Korkmaz, 2002; Öner Sünkür, 2013;, İlhan, Çetin, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2013; Özyılmaz Akamca, 2008; Üztemur, 2020; Yıldırım, Tay ve Ateş, 2007) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda akademik risk alma eğilimi öğrenme öğretme süreciyle ilgili olsa da daha çok genel olarak ele alınmıştır. Okullardaki öğrenmeler farklı disiplinler olarak tanımlanmıştır. Temsil ettikleri bilim ve sahip oldukları içerikler birbirinden farklıdır. Öğrenciler farklı derslerde farklı içeriklerle ve öğretim sürecinde farklı yöntemlerle karşılarlar. Bu nedenle akademik risk alma eğilimi disiplinlere göre farklılaşabilmekte ve herhangi bir disiplinde akademik risk alma konusunda istekli olan bir öğrenci, bir diğer disiplinde çekingen davranış gösterebilmektedir. Örneğin; Türkçe dersinde akademik risk alma eğilimi olumlu olan bir öğrenci, sosyal bilgiler dersinde akademik risk almaktan kaçınma eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum, akademik risk alma eğiliminin ders odaklı incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (İlhan ve Çetin, 2013). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak, akademik risk alma davranışı Beghetto

(2009) tarafından yapılan araştırmada fen odaklı, İlhan ve Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada ise matematik odaklı olarak incelenmiştir. Beghetto (2009) fen dersindeki deneylerin başarısızlık ihtimalini içerdiğini ve fen dersiyle alakalı olarak söylenen bir hipotezin kabul edilme olasılığıyla beraber reddedilme olasılığının da var olduğunu ifade ederek öğrencilerin akademik risk alma davranışlarını fen dersi alanında incelemiştir. İlhan ve Çetin (2013) ise, fen bilimleri ve sosyal bilimler ile matematik arasında epistemolojik inanç, zekâya yönelik inanç ve öğrenme yaklaşımı gibi öğrenme sürecine ilişkin birçok özellik açısından görülen farklılıktan dolayı, matematik dersi akademik risk alma eğiliminin diğer derslere yönelik akademik risk alma eğiliminden ayrı olarak ele alınması gerektiğini iddia etmiş ve yaptıkları çalışmada, matematik dersi için akademik risk alma ölçeği geliştirmiştir. Sosyal bilgiler dersinin; Fen Bilimleri dersi ve Matematik dersinden farklı bir içeriğe sahip olduğu (Steiner, 2007) dikkate alındığında, sosyal bilgiler dersi akademik risk alma eğiliminin diğer disiplinlerden ayrı olarak incelenmesi gerekmektedir. Mevcut ölçekler ile ilkokul öğrencilerinin akademik risk alma eğilimlerini belirlemek yaşları ve içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemleri ele alındığında hataya sebebiyet verebilir. Bu kapsamda, araştırmada ilkokul öğrencilerinin akademik risk alma davranışının sosyal bilgiler dersine göre incelenmesine imkan tanıyacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve ölçek geliştirme süreci yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelleri içerisinde yer alan kesitsel tarama modeliyle yapılandırılmıştır. Kesitsel araştırmalarda, bütün veriler belli bir zamanda ve bir seferde toplanmaktadır (Durna, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Manisa ilinde öğrenimlerine devam eden ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 732 ilkokul 4. ve ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ilkokul düzeyinde akademik risk alma ile ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu sebepten dolayı araştırmada katılımcılar, ilkokulda sosyal bilgiler dersini almakta olan 4. sınıf öğrencilerini ve 4. sınıfta sosyal bilgiler dersini alıp 5. sınıfa yeni geçen orta okul öğrencilerini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmada 418 kız ve 314 erkek öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma grubunun kız öğrenciler %57'sini erkek öğrenciler ise %43'ünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin 374'ü ilkokul 4. sınıfa ve 358'i ortaokul 5. sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubunda ilkokul 4. sınıfa devam edenler %51, ortaokul 5. sınıfa devam edenler %49'dur.

Ölçek Geliştirme Süreci

Akademik risk alma ölçeği geliştirmek adına öncelikle alana ilişkin teorik ve kuramsal bilgiler edinilmiştir. Ardından ilgili literatür (Clifford, 1991; Gezer, İlhan ve Şahin, 2014; İlhan ve Çetin, 2013; Korkmaz, 2002) taranmıştır. Araştırma maddeleri üretilirken bu çalışmalardaki maddelerden de esinlenilmiştir. Ölçek maddelerinin yazımında var olan ölçeklerle birlikte alan yazında yer alan akademik risk alma tanımlarında geçen başarı, başarısızlık, azarlanma, gülünç duruma düşme, kabul görme, dışlanma, görüşü kabul ettirme, görüşün kabul görmemesi, zaman kaybı, baş etme, başa çıkamama, yanlış yapma ihtimali, yanlış anlaşılma, önemsenme ve önemsenmeme gibi durumlar dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. İlk oluşturulan havuzda 46 madde yer almıştır. Ölçek ilkokul düzeyinde öğrencilere uygulanacağı için üçlü likert (katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum)" şeklinde düzenlenmiştir. İlk olarak ölçek 4 farklı sosyal bilgiler alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda uzmanların hem fikir olduğu 16 madde çıkartılıp 5 madde de ise düzeltme yapılmıştır. Böylece ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ardından ölçeğin dil, anlatım, imla ve yazım hataları 2 Türkçe alan uzmanı tarafından düzeltilmiştir. Ölçekteki maddeler "katılmıyorum=1, kararsızım=2, katılıyorum=3" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27 ve 29. maddelerinden 1 puan alınması akademik risk alma davranışının düşük; 3 puan alınması ise bu değerin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçekte bulunan 7, 8, 9, 12, 13, 19, 26, 28 ve 30. maddeler ters maddelerdir. Ters maddelerde puanlama tersine yapılmıştır. Ölçeğin son haline getirilmesinden sonra Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 10.12.2020 tarihli ve 2020-144 sayılı uygulama izni alınmıştır. Üçlü likert tipinde hazırlanan 30 maddelik taslak ölçek toplam 739 ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5.sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Google Forms aracılığıyla toplanan ve kayıp veri olmadığı görülen veri setindeki uç değerler kontrol edilmiştir. Bunun için toplam puanların ortalama üzerinden standardize edilmiş puanlar hesaplanmış; Z puanları -3 ile +3 aralığında olmayan toplam yedi gözlem çıkartılmıştır. Veri setinde elde kalan 732 gözlem, random bir şekilde karıştırılmış ardından iki eş parçaya ayrılmıştır. 366 gözlem ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), diğer eş parça ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca AFA'nın yapıldığı veri setinde geliştirilmek istenen ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ile Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular "AFA ve DFA Sonuçları" olmak üzere iki alt başlıkta şekil ve tablolar halinde sunulup yorumlanmıştır.

Bulgular

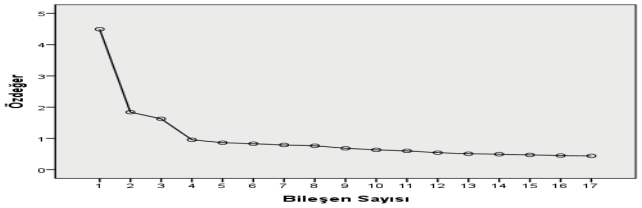
Bulgular bölümünde açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi bulgularına yer verilecektir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Geliştirilmek istenen İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Risk Alma (İSBARA) ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniklerinden olan temel bileşenler analizi yapılmıştır. Can'a (2017) göre temel bileşenler analizi, verileri gruplandırıp azaltma ve en az ölçme işlemiyle en çok doğru bilgi elde etmek amacıyla yapılır. Başlangıç olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını görebilmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısına ile Barlett Küresellik testi anlamlılık değerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı .87 bulunmuştur. Field'e (2009) göre, KMO değerinin .50'den büyük çıkması ölçeği oluşturan bütün değişkenlerin birbirlerini çok iyi bir şekilde tahmin edebileceği anlamına gelir. Diğer taraftan hesaplanan Barlett Küresellik testi değeri de anlamlı çıkmıştır (x^2= 2878,394, sd= 435; p<.01). Ulaşılan bu değerler ışığında, örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda, "Varimax" döndürme metodu kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2010) önerileri doğrultusunda, faktör yük değerleri.30'un altında olan maddelerle birden fazla faktöre yük veren ve faktör yükleri arasında 10'dan az olan 13 madde atılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

İSBARA Ölçeğinin Faktör Sayısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde, geliştirilmek istenen ölçeğin özdeğeri 1'in üstünde olan üç (3) faktör ve bileşen sayısının 17 olduğu görülmektedir. Araştırmacılara göre (De Vaus, 2002; Field, 2009) grafikte görülen ani düşüş ve öz değeri birin üzerinde bulanan değerler faktör sayısını gösterir. Buradan hareketle, ölçeğin üç faktörlü yapıda ve 17 maddeden oluştuğu söylenebilir. Birinci faktör zorluklara karşı risk alma (ZKRA), ikinci faktör kabul edilmemeye karşı risk alma (KKRA) ve üçüncü faktör ise başarısızlığa karşı risk alma (BKRA) olarak belirlenmiştir. Faktörlerin özdeğerleri ile açıklandığı varyanslar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İSBARA Ölçeğinin Faktör Yapısı ile Açıklanan Varyans Yüzdelerinin Gösterimi

Faktörler	Faktör Özdeğeri	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi (%)
ZKRA	4.49	26.43	46.82
KKRA	1.84	10.82	
BKRA	1.63	9.58	

Tablo 1 incelendiğinde, üç faktörden oluşan İSBARA ölçeği ZKRA faktörünün açıkladığı varyans %26, KKRA faktörün %11 ve BKRA faktörün %9'dur. Açıklanan toplam varyans ise yaklaşık olarak %47'dir. Birden fazla faktöre sahip ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %41 olması yeterlidir (Kline, 2011). İSBARA ölçeğini oluşturan maddelerinin faktör yükleri ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

İSBARA Ölçeği Maddelerinin Faktör Yüklerinin Gösterilmesi

Faktör adı	Madde No.	Faktör yükleri			Ortak varyansa katkı
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	
ZKRA	m23	,703			,512
	m15	,685			,527
	m24	,654			,381
	m10	,640			,504
	m14	,616			,437
	m1	,569			,385
KKRA	m22		,665		,491
	m29		,654		,431
	m16		,642		,471
	m11		,642		,420
	m27		,632		,439
	m20		,537		,339
BKRA	t7			,731	,545
	t30			,705	,527
	t13			,677	,511
	t28			,666	,533
	t8			,660	,506

Tablo 2 incelendiğinde, ZKRA faktörünün yük değerleri .569 ile .703, KKRA faktörünün yük değerleri .537 ile .665 ve BKRA faktörünün yük değerleri .660 ile .731 arasında değişmektedir. Hesaplanan faktör yük değerleri Büyüköztürk'e (2015) göre, iyi olarak kabul edilen .45'in üzerindedir. Bu bulgu, maddelerin yer aldığı faktörleri iyi bir şekilde temsil ettiğini gösterir. Ölçeğin son haliyle Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ile faktörler arası Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ölçeğin Hesaplanan Cronbach Alfa ve Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri

Faktörler	Cronbach Alfa (α)	(1)	(2)	(3)
1 ZKRA	.68	-		
2 KKRA	.73	.36**	-	
3 BKRA	.76	.32**	.39**	-
Ölçeğin Geneli	.82			

Not: **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .82; ZKRA faktörünün .68, KKRA faktörünün .73 ve BKRA faktörünün ise .76 olarak hesaplandığı görülmektedir. George ve Mallery'e (2010) göre, $0.7 \leq \alpha < 0.9$ aralığı iyi ve $0.6 \leq \alpha < 0.7$ ise kabul edilebilir aralık olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda ölçeğin ZKRA faktörü dışındaki diğer faktörler ile ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının iyi olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçekteki faktörlerden ZKRA ile KKRA ($r=.36$, $p<.01$), ZKRA ile KKRA arasında ($r=.32$, $p<.01$) ve KKRA ile BKRA arasında ise ($r=.39$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Dahası, ilişki katsayı değerlerinin .30 ile .70 arasında yer almış olması, faktörlerin birbiri ile orta düzeyde ilişkili olduğunu gösterir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Elde edilen modelin uyumluluğu, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Modellerin verilerle uyumlu olup olmadığının bilinmesi için birtakım uyum indekslerine bakılması önerilmektedir (Byrne, 2016; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). Bunlar; genel uyum indeksi (GFI), ki-kare uyum testi (x^2), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlandırılmamış uyum indeksi (TLI), arttırmalı uyum indeksi (IFI) şeklindedir. Bu uyum indekslerinin kabul uyum ölçüt değerleri ile çalışmada hesaplanan değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Kabul Uyum İndeks Ölçüt Değerleri ile Çalışmada Hesaplanan Değerler

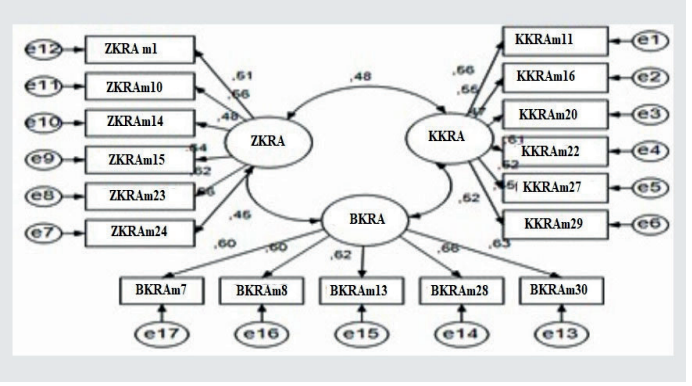
Uyum İndeksleri	Kabul uyum değerleri*	Çalışmada hesaplan değerler
x^2/sd	$0 \leq x^2/sd \leq 5$	194/116 = 1.67
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .08$	.04
TLI	$.90 \leq TLI < 1.00$	.93
CFI	$.90 \leq CFI < 1.00$	.94
GFI	$.90 \leq GFI < 1.00$	.94
AGFI	$.90 \leq GFI < 1.00$	.92
SRMR	<0.08	.04

* Byrne, 2016, Çapık, 2014, Kline, 2011 Schumacker ve Lomax, 2010

Yapılan analiz sonucunda hesaplanan uyum indekslerinin χ^2 = 194, sd=116, p<.05, χ^2/sd= 1.67, p<.05; RMSEA=.04; SRMR=.04; TLI=.93, CFI=.94, GFI=.94 ve AGFI=.92 değerlere sahip olması; ölçeğin kabul uyum değerlerine sahip olduğunu gösterir. Nihai modelin standardize edilmiş (düzeltilmiş) regresyon katsayı değerleri de Şekil 2'ye yansıtılmıştır.

Şekil 2

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Risk Alma (İSBARA) Ölçeğinin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayı Değerlerin Gösterimi



Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin akademik risk alma eğilimlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde yordayan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek maddelerini yazma sürecinde ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Clifford (1991), Korkmaz (2002), ve Gezer, İlhan ve Şahin'in (2014) çalışmaları in-

celenmiş ve bu çalışmalardaki bazı maddelerden de esinlenilmiştir. Toplam 45 maddelik soru havuzundan uzman görüşleri sonrası 16 madde çıkarılmış ve 30 madde ile öğrencilerden veri toplanmıştır.

732 öğrenciden elde edilen verilerden yapılan analizler sonucunda 13 madde atılmış ve 3 faktörlü ve 17 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Son halinde (Ek:1) Birinci faktör ZKRA maddeleri 1, 4, 7, 8, 12, ve 13, ikinci faktör KKRA maddeleri 5, 9, 10, 11, 14 ve 16, üçüncü faktör BKRA maddeleri 2, 3, 6, 15 ve 17'dir. Yurt için taranan literatürde toplam dört adet akademik risk alma ölçek çalışmasına rastlanmıştır. Bu dört çalışmanın alt boyutlarına bakacak olursak faktörün üç boyutlu olması İlhan ve Çetin (2013) ve Deveci (2018) ile uyum sağlamakta olup Korkmaz (2002) ve Gezer, İlhan ve Şahin'in (2014) çalışmalarından ayrışmaktadır. Literatürdeki ölçeklerin Cronbach's alfa katsayıları .79 ile .90 arasında değişkenlik gösterdiği; çalışmada ise .81 olduğu tespit edilmiştir. Cronbach's alfa katsayısının George ve Mallery'e (2010) göre iyi ölçüt değer $0.7 \leq \alpha \leq 0.9$ aralığında olması, bu çalışmayla birlikte diğerlerinin de gayet güvenilir olduğunu göstermektedir. Literatürdeki yapılan ölçek çalışmalarına bakıldığında ortaokul öğrencileriyle çalıştıkları görülmüştür. Bu çalışmada ise ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yanı sıra ilkokul 4. sınıf öğrencileri de çalışmaya dahil edilmiştir. Bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrışmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak Cronbach's alfa .81; AVE .040 ve CR değeri ise .628 hesaplanan, model uyumu mükemmel değer ölçütlerine sahip geçerli ve güvenilir ayrıca sorumlu bireyin temel özelliklerini yansıttığı düşünülen 17 maddelik ilkokul seviyesine uygun sosyal bilgiler dersi akademik risk alma ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek üçlü likert tipinde olup ölçekteki maddeler "Katılmıyorum=1, Kararsızım= 2 ve katılıyorum=3" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte 2, 3, 6, 15 ve 17. Maddeler olumsuz maddedir. Olumsuz maddeler haricindeki maddelerde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik risk alma eğilimleri ile aldığı puanlar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Yani ölçekteki herhangi bir sorudan 1 puan alan öğrencinin akademik risk alma eğilimi düşük, 3 puan alanın ise yüksek anlamına gelmektedir. Böylece bu ölçeğin ilkokul seviyesine uygun, farklı değişkenler arası ilişkileri tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmak üzere ekonomik ve işlevsel olacağı ayrıca ilgili alana bu yönde katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Beghetto, R. A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of Research in Science Teaching, 46* (2), 210-223.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (21. Baskı). Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications, and programming*. (3rd Edition). Routledge.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk taking in ten-to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology,* 58, 15-27.

Clifford, M. M. (1991). Risk taking, theoretical, empirical, and educational considerations. *Eudcational Psychologist, 26* (3), 263-297.

Clifford, M. M. ve Chou, F. (1991). Effects of payoff and task context on academic risk taking. *Journal of Educational Psychology*, 83, 499–507.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*(3), 196-205.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Konya.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research.* (5th Edition). Routledge.

Deveci, İ. (2018). Ortaokul Fen Laboratuvarı Akademik Risk Alma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Middle School Science Laboratory Academic Risk Taking Scale: Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online*, *17*(4), 1861-1876.

Durna, T. (2017). Nedensellik ve araştırma tasarımları. (Edt. K. Böke). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde *(s 153-199)*. 5. Baskı. Alfa Yayınları.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd Edition). Sage Publications.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10* (10).

George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (17.0 Update, 10th Edition). Pearson.

Gezer, M., İlhan, M. ve Şahin, İ. F. (2014). Sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin (soaraö) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslarası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 4*(1), 125-164.

House, D. J. (2002). *An investigation of the effects of gender and academic self-efficacy on academic risk-taking for adolescent students* [UMI ProQuest Digital Dissertations]. Umi Number: 3066174.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 1-28.

İlhan, M., Çetin, B., Öner Sünkür, M., ve Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 123-146

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling.* (3rd Edition). The Guilford Press.

Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Pegem Yayınları.

Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve Teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Malatya.

Özyılmaz Akamca, G. (2008). İlköğretimde analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin, gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitim*inin öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling.* Taylor and Francis Group.

Steiner, L. A. (2007). *The Effect Of Personal And Epistemological Beliefs On Performance İn A College Developmental Mathematics Class* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kansas State University, Kansas

Strum, I. S. (1971). The relationship of creativity and academic risk-taking among fifth graders: Final report. ERIC Document Reproduction Service No: ED046212

Taylor, M. E. (2010). *Teaching efficacy, innovation, school culture and teacher risk taking* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Louisville.

Üztemur, S. (2020). What if people judge me unfairly: The mediating role of fear of negative evaluation on the relationship between perceived autonomy support and academic risk-taking behavior in social studies courses. *Journal of International Social Studies, 10*(1), 62–91.

Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma davranışları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 179-199. doi: 10.16986/HUJE.2019049985

Yıldırım, K., Tay, B. ve Ateş, S. (5-7 Eylül 2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik risk alma düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma* [Sözlü bildiri]. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Ekler

Ek 1

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Risk Alma Ölçeği

	Sevgili öğrenciler, Sizlerin sosyal bilgiler dersine ait akademik risk alma becerilerinizi belirleyebilmek için bir ölçek hazırladım. Sizden isteğim aşağıdaki maddeleri okumanız ve sadece bu zamana kadarki sosyal bilgiler derslerini düşünerek size uygun olan cevabı seçmeniz. Hiçbir yerde isminiz olmayacaktır. Lütfen her bir maddeyi okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Şimdiden teşekkür ederim. **Not:** Her cümlenin başı "Sosyal bilgiler dersinde...." diye başlamaktadır.	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**
1	... zor sorulara cevap vermeyi denemek isterim.			
2	… düşündüklerimi söylediğim için arkadaşlarım bana gülerse, bir daha düşündüklerimi söylemem. *			
3	… doğru cevabı bilmeme rağmen arkadaşlarım benimle dalga geçer diye sorulara cevap vermek için parmak kaldırmam. *			
4	… verilen bir ödevi yanlış yaptığım söylenirse, doğrusunu yapmak için uğraşırım.			
5	… bir konu hakkında görüşlerimin kabul edilmeme ihtimali olsa da görüşlerimi söylemekten çekinmem.			
6	… verilen bir ödevi yapamayacağımı düşünüyorsam yapmaktan hemen vazgeçerim.*			
7	… kendimi geliştirmek için kolayları değil zor olan görevleri yapmayı tercih ederim.			
8	… başarısız olma ihtimalim olsa bile daha iyi öğreneceğimi düşünürsem zor ödevleri seçerim.			
9	… düşüncelerime değer verilmese bile fikrimi söylemeye devam ederim.			
10	…söylediklerim kabul edilmese bile aynı konuda yeni görüşler geliştirmek isterim.			
11	… yanlış cevap verdiğimde öğretmenim bana kızacak olsa bile cevap vermekten çekinmem.			
12	… zor ödevleri bana faydalı olacaksa çok zaman harcayacak olsam bile yapmak isterim.			
13	… yanlış yapma ihtimalim olsa bile zor ödevleri yapmak için uğraşırım.			
14	… cevabımın yanlış olabileceğini bilsem bile cevabımı söylerim.			
15	… işlenen konuyla ilgili görüşlerim kabul görmezse derste bir daha konuşmak istemem.*			
16	… soracağım soru yüzünden öğretmenim bana kızacak olsa bile sorumu sormaktan çekinmem.			
17	… almış olduğum bir görevi yapamadığımda bir daha görev almak istemem.*			

*Ters Maddeler

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (345-396)

Eleştirel Görsel Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler: Eleştirel Görsel Okuma Etkinlikleri (EGOET)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şükrü ÖZEN[1], Zekerya BATUR[2]

1 Uzman öğretmen, MEB, sukru.ozen@outlook.com, ORCID: 0000-0002-3731-4842.

2 Prof, Uşak Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7918-5305.

Gönderilme Tarihi: 13.10.2022 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1188570

Atıf: "Özen, Ş., ve Batur, Z. (2024). Eleştirel görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler: eleştirel görsel okuma etkinlikleri (EGOET). *Millî Eğitim, 53* (241), 345-396. DOI: 10.37669/milliegitim.1188570"

Öz

Bu çalışma eleştirel görsel okuma becerisinin önemi doğrultusunda Türkçe eğitiminde faydalanılabilecek etkinlikler geliştirmeyi hedeflemektedir. Bir eğitim öğretim yılının her haftası için planlanan eleştirel görsel okuma etkinliklerinin görselleri araştırmacılar tarafından çizilip renklendirilmiş ve ilgili alanın uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu görsellerle ilgili eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedefleyen sorularda da üç Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerine göre düzenlenen görseller ve görsellerle ilgili sorular Türkçe öğretim müfredatının ilgili kazanımıyla ilişkilendirilmiş, bununla birlikte her etkinlik bir eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı hedeflemiştir. Çalışma sonucu ortaya çıkan 36 etkinliğin Türkçe öğretmenlerinin derslerini planlamalarına ve öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, konuşma eğitimi, Türkçe eğitimi*

Suggestions for Developing Critical Visual Reading Skills: Critical Visual Reading Activities (EGOET)

Abstract

This study aims to develop activities that can be used in Turkish education in line with the importance of critical visual reading skills. The visuals of the critical visual reading activities planned for each week of an academic year were drawn and colored by the researchers and expert opinions of the relevant field were consulted. Three Turkish language education experts were consulted for questions aiming to develop critical thinking skills about these images. The visuals and the questions about the visuals, which were arranged according to the opinions of the field experts, were associated with the relevant achievement of the Turkish curriculum, however, each activity aimed to gain a critical thinking skill. It is thought that the 36 activities that emerged as a result of the study will contribute to Turkish teachers' planning of their lessons and to the development of students' critical visual reading skills.

Keywords: *reading, visual reading, critical reading, speaking education, Turkish education*

Giriş

Okuma, dört temel dil becerisi içerisinde yazma ile birlikte formal yollarla öğrenilen becerilerdendir. TDK Güncel Türkçe Sözlük okumayı "okumak işi, kıraat" olarak tanımlar. Günümüz okuma kavramı için bu tanım yetersiz kalmaktadır. Bu beceride önemli olan rakam/sembol/işaretleri seslendirmek değil, onları anlamlandırmaktır. Yapılan çalışmalar neticesinde okuma kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda okuma, okunan ile ön bilgilerin harmanlanıp yorumlandığı bir süreçtir (Güneş, 2014: 128). Akyol'a (2007) göre okuma, okuyucu ile yazar arasında uygun şartlar altındaki düşünce alışverişidir. Okumanın fiziksel özelliğinden ziyade zihinsel bir işlem olduğunu bilmek gerekir. Okuma, algısal süreç, bilişsel beceri ve **üstbilişsel** bilgi arasındaki ilişkiyi kapsayan karmaşık bir davranıştır (Cain, 1999; Çamlıbel, 2007; **Çifci**, 2013; Güneş, 2014). Okunan nesne zihinde anlamlandırılmadıkça okumanın gerçekleştiği söylenemez. O hâlde erken yaşlardan itibaren çocukların okuma becerilerinin gelişimi için onları birçok yönden uyaracak metinlerle buluşturmak gerekir. Hem sayısal olarak hem de nitelik olarak yeterli kitaplarla çocukların zevk istek ve yeteneklerine göre okuma etkinliği planlanmalıdır. Bu sayede bireylerin üst düzey bilişsel yeterlikleri, özellikle de sorgulama ve değerlendirme yetenekleri de gelişecektir (Rogers vd. 1985; Özcan ve Gücüm, 2021).

Sorgulama kavramını da içine alan eleştirel okuma; bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi,

daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir (**Çifci**, 2006:56). Eleştirel okumanın bu tanımında "daha" kelimesi üzerine durmak gerekir. Her bireyin birbirinden farklı ön bilgisi deneyimi olduğu düşünüldüğünde hepsi için iyi ve güzel algısı da farklı olacaktır. Bu sebeple eleştirel okuma ile daha iyi ve daha güzele ulaşma yolunda birden çok benzersiz iyi ve güzel ortaya çıkarmak, problemin çözümünde ya da en baştan engellenmesinde önemli bir husustur. Eleştirel okuma ile ilgili ilk yapılan çalışmalar da (Kay, 1946; Boyan, 1972; Clary, 1977; Parson, 1985; Rogers, Ieys, ve Pearson, 1985; Bourke, 2009; Short, 2009) okumanın yalnızca mekanik bir süreç olmadığını, anlamlandırılanın kişisel deneyim ve ön bilgilerle yoğrulması süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Daha geniş bir deyişle eleştirel okuma, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile okuduğu konuyu sınama ve değerlendirmesi; bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Odabaş vd., 2008: 434; Özensoy, 2011: 13). Sorgulayan, farklı çözüm yollarına ulaşan, okuduklarını görsel işitsel vs. farklı formlara uyarlayabilen bireyler günümüzün ihtiyaç duyduğu insan modeline hizmet edecektir (MEB, 2019).

Okuma -bir ileri adım olarak eleştirel okuma- denildiğinde akla ilk olarak yazılı metinlerin gelmesi doğaldır. Ancak beş duyu ile algılayabildiğimiz her şey okumanın malzemesidir diyebiliriz. Buradan yola çıkarak doğumundan itibaren çocuğun ilgisini çekmeyi başaran görseller üzerine durmak gerekir. 2022 yılı TDK Güncel Türkçe Sözlük görsel kavramını "Görme duyusuyla ilgili olan, görmeye dayanan" olarak tanımlar. Eğitsel açıdan düşünüldüğünde görselin çocukların zihninde yalnızca "görülen" olarak değil, "kendi gördüğü" şekilde yer alması gerekir. "Görsel okuma; resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir" (Güneş, 2013: 3). Tanımdan hareketle görsel okuma ve eleştirel okumanın "anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma" yönünden ortak noktasının olduğunu söylemek mümkündür. Görsel okumanın günümüzde özellikle de teknolojinin gelişimiyle daha da önem arz ettiği bir gerçektir (Güneş, 2013). Bunun yanında yapılan uluslararası sınavlar (PISA, PIRLS) incelendiğinde soruların birçoğunda görsel kullanıldığı; bunun yanında okuduğunu anlamaya değer verildiği ve öğrencilerden görseli eleştirip yorumlanması beklendiği görülmektedir (Batur ve Ulutaş, 2013; Batur ve Alevli, 2014; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Özcan ve Gücüm, 2021). Bu sebeple görsel olanı eleştirel okuma ön plana çıkmaktadır. Görsel okuma ile eleştirel okuma tanımları bir noktada birleştirildiğinde "görsel olanın anlamlandırılması, sorgulanması, değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesidir." demek gerekir. Brill, Kim ve Branch (2007) da benzer şekilde eleştirel görsel okumayı "nesneleri ayırt edip anlamlandırma, istenilen şekilde etkili görseller yarat-

ma, başkalarının görsel algısını değerlendirme ve görselleştirme" olarak tanımlar. Söylemez (2015) eleştirel görsel okuyan bireylerin özelliklerini ise şu şekilde sıralar:

1. Eleştirel düşünme eğilimi: Eleştirel düşünme süreçlerini kullanarak görsel bir metni okumaya hevesli olmak,

2. Tanıma: Görsel metnin önemini anlamak ve gizli mesajları tanıma,

3. Yeterlilik: Görsel metnin konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olma,

4. Açıklama: Görsel metinde mekâna özgü boşluk, grafik, tablo, kavram, problem veya durumların yeterince anlaşılır olmasını sağlama,

5. Yorum: Görsel metindeki hem açık hem de gizli mesajları, propaganda vb. kurgu ile gerçeği ayırt etme,

6. Düzenleme: Görsel metindeki bilgi ve görsellerin belirlenmesi, zihinsel olarak işlenmesi ve kullanılacak olanların seçilmesi, görsel metindeki bilgi ve görsellerin sınıflandırılması ve önem derecesine göre sıralanması,

7. Akıl Yürütme: Seçilen görselin seçilme nedenini tahmin etme,

8. Çıkarım: Görsel metindeki verilere dayalı sonuçlar üretme,

9. Yaratıcı düşünme: Görsel metinde yazarın özgün çözümlerini anlama ve alternatif çözümler geliştirme,

10. Değerlendirme: Görsel metindeki her bir görüntünün, bilginin veya olayın kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı ve etik olup olmadığının belirlenmesi, amaç ve gerekçesinin anlaşılması, yazarın o bilgiyi/olayın iletilmesindeki niyetinin belirlenmesi ve seçilmesi,

11. Uygulama: Görsel metinden elde edilen bilgi ve kazanımların günlük hayatta ihtiyaç duyulduğunda kullanılması,

12. İletişim: Görsel metinle ilgili fikirlerin yazılı veya sözlü olarak paylaşılması,

13. Eleştirel düşünmeyi alışkanlık hâline getirme: Görsel metin paylaşırken eleştirel düşünmeyi kullanma.

Görüleceği üzere eleştirel görsel okuma, tek başına görsel okumanın oldukça üzerindedir. Eleştirel görsel okuma öğretmen ve öğrenci için çok daha kapsamlı bilgi, düşünme becerisi ve irdeleme isteği gerektirir. Eleştirel düşünme ile görsel okuryazarlık arasındaki bağlantı nedeniyle bu beceriler eş zamanlı olarak geliştirilmeli ve birbirinden ayrı ya da ilişkisiz olarak düşünülmemelidir (Batur, Başar ve Süzen, 2019:39). Tarihsel süreç incelendiğinde 1950'li yıllardan itibaren eleştirel düşünmenin gelenek-

sel yöntemlerle kazandırılmaya çalışıldığı günümüzde her eğitim kademesinde öğrencilerin kazanması gereken bir beceri olduğu tespit edilmiş özellikle günümüzde eleştirel okuma ve eleştirel yazma alanlarında batıda ve Türkiye'de birtakım çalışmaların yürütüldüğü belirlenmiş ve eleştirel görsel okuma alanındaki çalışmaların yetersizliği gözlenmiştir (Kay, 1946; Wolf, 1967; Boyan, 1972; Clary, 1977; Cain, 1999; Bourke, 2009; Çifci, 2009; Güneş, 2013; Batur vd. 2014, 2019; Özcan ve Gücüm, 2021). O hâlde öğretmenler eleştirel düşünme kapsamında görsel okumayı değerlendirmeli, derslerini sıradanlıktan çıkarıp gördüğünü sorgulayan ve değerlendiren bireyler yetiştirmeye katkısı olacak biçimde planlamalıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunacak eleştirel görsel okuma etkinlikleri geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışma bir betimsel araştırmadır. Araştırma sonucu elde edilen nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, etik kurul raporu gerektirmeyen bir sürece sahiptir.

Veri Toplama ve Analizi

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından çizilip renklendirilmiş olan görseller ve bu görsellere ait eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dönük sorular aracılığı ile doküman inceleme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmanın doküman inceleme aşamasına; araştırma sorularının hazırlanması esnasında literatürde ilgili konularda yapılan benzer çalışmalar, bu çalışmalara ait soru etkinlikleri ile etkinlik görsellerinin ortaya çıkışında incelenen literatür kaynaklık etmektedir. Araştırma fikrinin ortaya çıkışı ile birlikte öncelikle alanda yapılan "Türkçe ders etkinlik önerileri" niteliğindeki uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış tüm çalışmalar incelenmiştir. Bu etkinliklerde yer alan eleştirel düşünmeye yönelik sorular ve eleştirel düşünmenin alandaki karşılığı tartışılmış, araştırmaya konu soruların nasıl olması gerektiği konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Bu hususta PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavların kriterleri de göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlik sorularının hazırlanmasında esas alınan eleştirel düşünme becerilerinin tespitinde Demirkaya (2008) ile Norris ve Ennis'in (1989) ilgili konuda yapmış oldukları çalışmaların yurt içi ve yurt dışında alanın ilk örnekleri olması ve birçok farklı çalışmaya kaynaklık etmiş olması etkili olmuştur. Araştırmanın ilerleyen safhasında temalar belirlenmiş, bu temalara ait eleştirel görsellerin hangi standartlarda olması gerektiği ve sınıf düzeylerine uygunlukları üzerine düşünülmüş; temalara uygun görseller ilgili alanın uzmanlarıyla her aşamada (çizim, sayfa düzeni, renklendirme teknikleri vs.) tartışılarak araştırmacılar tarafından meydana getirilmiş-

tir. Görseller hazırlandıktan sonra ortaya konulacak etkinlikleri Türkçe Öğretim Programına (2019) hizmet edecek düzeye getirebilmek için Türkçe dersi okuma yazma ve konuşma kazanımları ile eleştirel düşünme becerileri birlikte işe koşulmuştur. Böylelikle etkinliklerin, Türkçe Öğretim Programına (2019) hizmet ederken aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemesi amaçlanmıştır. 36 hafta sonunda eleştirel görsel okuma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin erişeceği eleştirel düşünme seviyesini tespit etmek amacıyla gerekli izinleri alınan geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Yıldırım ve Demir'in (2021) hazırladığı "Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin" uygulamalarda kullanılması önerilmiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma konusu yöntemi ve sonuçları itibarı ile 'etik kurul raporu gerektirmeyen' türden bir çalışmadır. Araştırmada hiçbir safhada herhangi bir canlı ya da 3. kişinin hak ve özgürlüklerine müdahalede bulunulmamıştır.

Geliştirilen Etkinlikler

Bu bölümde Türkçe dersi 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan eleştirel görsel okuma etkinlik örnekleri yer almaktadır.

Etkinlik 1.

Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: İletişim

Konu: İletişim araçları

İlgili kazanım: Hazırlıklı konuşma yapar.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "Teknolojiyi ve teknolojik ürünleri yanlış kullanmanın sonuçları" hakkında araştırma yapıp derste 5 dakikayı geçmeyecek kısa bir sunum hazırlamaları istenir. Derste sunumlar yapıldıktan sonra resim 1'deki "Dijital Kuraklık" adlı görsel öğrencilere gösterilip aşağıdaki sorular tartışılır.

Resim 1

Dijital Kuraklık

Soru 1. Ağaçta farklı renklerde meyvelerin olmasının sebebi nedir? İki gerekçe ile belirtiniz.

Soru 2. Seksek oyununun kuralları hakkında neler biliyorsunuz? Görselde yere çizilmiş olan seksekte sayıların yerine kalplerin olmasının sizce nedeni nedir?

Soru 3. Cep telefonları tablet ve bilgisayarlar düşüncelerinizi okuyup yerinize karar alabilseydi hangi konularda bu aygıtlarla çatışma yaşardınız? Neden?

Etkinlik 2.

Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Bilim ve Teknoloji

Konu: Hayal gücü

İlgili kazanım: Hazırlıksız konuşma yapar.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "50 Yıl Sonra Yaşam" konusunda konuşmaları istenir. Öncelikle öğrencilerin konu hakkında düşünmeleri için belirli bir süre verilir.

Daha sonra konu hakkında konuşmaya istekli öğrencilerden 3 dakikayı geçmeyecek sunum istenir. Konuşmaya istekli tüm öğrenciler söz aldıktan sonra resim 2'deki "Gezegende Bir Zaman" adlı görsel gösterilip aşağıdaki sorular tartışılır.

Resim 2

Gezegende Bir Zaman

Soru 1. Görseldeki gezegene bir ad verecek olsanız bu ne olurdu? Neden bu adı verdiniz?

Soru 2. Görseldeki kardan adamı betimleyiniz. Bu kardan adam ile sizin gerçek hayatta gördüğünüz kardan adam arasında ne gibi farklılıklar bulunmaktadır?

Soru 3. Dünya dışında yaşam olan bir gezegende bir gün 24 saatten daha uzun olsaydı orada fazla olan zamanınızı nasıl değerlendirirdiniz, en az iki neden söyleyiniz.

Etkinlik 3.

Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Doğa ve Evren

Konu: Çevrenin korunması

İlgili kazanım: Hazırlıklı konuşma yapar.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

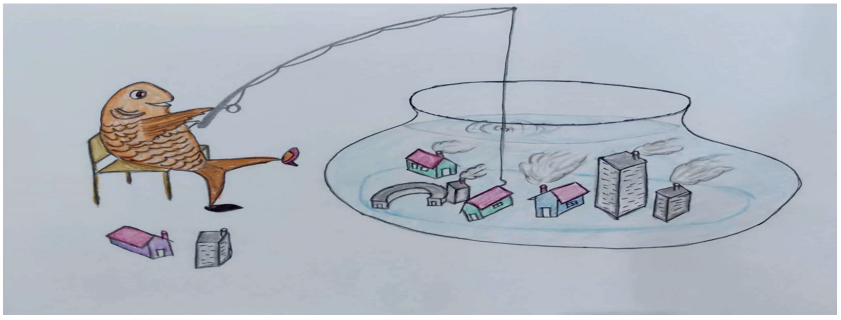
Tez veya sorunu nasıl ifade edeceğini belirler (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "İnsanoğlunun doğal yaşama etkisi" konusunda araştırma yapıp derste 5 dakikayı geçmeyecek kısa bir sunum hazırlamaları istenir. Derste sunumlar yapıldıktan sonra resim 3'teki "Avcı Balık" adlı görsel öğrencilere gösterilip aşağıdaki sorular tartışılır.

Resim 3

Avcı Balık



Soru 1. İncelediğiniz görselde akvaryum içinde ve dışında binalar görülmektedir. Akvaryum içindeki binaların bacaları tüterken akvaryum dışında kalan binaların bacalarının tütmüyor oluşu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Soru 2. Sizce avlayan balık neler hissetmektedir? Dikkatli incelediğinizde farklı ayakkabılar giymiş olmasını nasıl yorumluyorsunuz? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Etkinlik 4.

Sınıf Düzeyi: 7, 8.

Tema: Sanat

Konu: Edebiyat

İlgili kazanımlar: Bilgilendirici metin yazar.

Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir pozisyon alır ve/veya pozisyonunu değiştirir (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "kitap denildiğinde aklınıza ilk gelen nedir?" sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yapılır. Beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan kavramlarla ilgili konuştuktan sonra resim 4'teki " Kitap Adası" adlı görsel öğrencilere gösterilip aşağıdaki sorular tartışılır. Son olarak bu tartışmanın ardından öğrencilerden "kitap" konusunda deneme türünde yazı yazmaları istenir.

Resim 4

Kitap Adası

Soru 1. İncelediğiniz görseldeki adada birkaç hafta geçirecek olsanız en çok neye ihtiyaç duyarsınız? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 2. Görseldeki insan bir ağaç olarak düşünüldüğünde sizce meyvesi ne olur? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 3. Görseldeki insanın başının üst bölümü ve saçları neye benzemektedir? Sizce neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir?

Etkinlik 5.

Sınıf Düzeyi: 6, 7, 8.

Tema: İletişim

Konu: İnsanlarla iletişim.

İlgili kazanımlar: Bilgilendirici metin yazar.

Yazdıklarını zenginleştirmek için atasözleri deyimler ve özdeyişler kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Konu izin verdiği sürece, mümkün olduğu kadar kesinlik arar (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "kişiler arası iletişim problemleri" konusunda ön araştırma yapmaları istenir. Öğrenciler derste konu ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarını kısaca arkadaşlarıyla paylaşır. Daha sonra resim 5'teki "Beni Duyuyor Musun?" adlı görsel öğrencilere gösterilip aşağıdaki sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden "iletişim problemlerini ortadan kaldırma önerileri" ile ilgili deneme türünde yazı yazmaları istenir.

Resim 5

Beni Duyuyor Musun?

Soru 1. İncelediğiniz görselde konuşma balonları bulunmaktadır. Size göre kadın karşısında oturan erkeğe ne söylüyor olabilir? Gerekçeleri ile birlikte söyleyiniz.

Soru 2. Kadın ve erkeğin üç nokta ile doldurulmuş konuşma balonlarını siz olsanız nasıl doldururdunuz? Kadın ve erkek için iki ayrı konuşma cümlesi yazınız.

Soru 3. Görselden hareketle kadın ve erkeğin neler hissediyor olabileceğini yorumlayınız?

Etkinlik 6.

Sınıf Düzeyi: 5, 6.

Tema: Kişisel Gelişim

Konu: Çalışkanlık

İlgili kazanımlar: Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Yazdıklarını düzenler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

İçinde bulunduğu durumu açıklar (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerle "çalışmak" konusunda tartışılır. Sınıfta yazı tahtası ikiye bölünür, bir tarafına çalışmanın bize kazandırdıkları, diğer tarafa ise tembellik yapmanın bize kaybettirdikleri listelenir. Daha sonra resim 6'daki "Duvar" adlı görsel öğrencilere gösterilip aşağıdaki sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden Mustafa Kemal Atatürk'ün "Servet ve onun doğal sonucu olan rahat yaşamak ve mutluluk, yalnız ve ancak çalışanlarındır." özdeyişini yazılı olarak kısaca açıklamaları istenir. Öğrenci yazılarındaki yazım ve noktalama ile ilgili geri dönüt verilir.

Resim 6

Duvar

Soru 1. Görselde iki çocuk görülmektedir. Bu çocukları mutlu ve mutsuz kılan sebepler sizce nelerdir?

Soru 2. Bir insanı başarısız yapacak en büyük engel ne olabilir? Neden böyle düşünüyorsunuz? Gerekçelerini söyleyiniz.

Soru 3. Hamakta sallanan çocuğun keyifli olduğu anlaşılmaktadır. Siz hedefiniz doğrultusunda bir engeli ortadan kaldırdığınızda neler hissedersiniz?

Soru 4. Görselde yer altında kıvrımlı bir tünel görülmektedir. Duvara yaslanan üzgün çocuk sizin açtığınız tüneli kullanıp duvar engelini aşmak istese ona cevabınız ne olurdu? Gerekçeleri ile söyleyiniz.

Etkinlik 7.

Sınıf Düzeyi: 5, 6.

Tema: Çocuk Dünyası

Konu: Hayal

İlgili kazanımlar: Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Yazdıklarını düzenler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

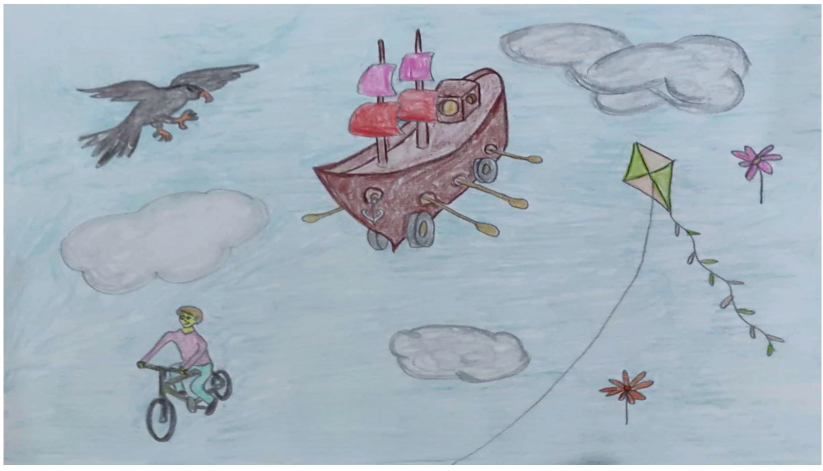
Orijinal düşünür (Norris ve Ennis, 1989)

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "yenilikçi bir ulaşım aracı" konusu ile ilgili bir araç tasarlamaları istenir. Çizecek oldukları taşıtın meydana gelme süreci sırasıyla maddeler hâlinde yazdırılır. Daha sonra resim 7'deki "Yeni Yol" adlı görsel öğrencilere gösterilip sorular tartışılır.

Resim 7

Yeni Yol



Soru 1. Görseldeki gemiyi inceleyiniz. Bugüne kadar görmüş olduğunuz gemilerden farklı yönlerini belirtiniz. Size göre böyle bir gemi ile yolculuk yapmanın avantaj ve dezavantajları neler olabilir? Gerekçelerini söyleyiniz.

Soru 2. İnsanoğlu uçma yeteneğine sahip olsaydı, bugünkü hava taşıtlarının en belirgin/öne çıkan özelliği ne olurdu? Tartışınız.

Soru 3. Çocukların en çok tercih ettiği taşıt sizce nedir? Çocuklar neden bu taşıtı tercih etmektedir?

Soru 4. Bir bisikletiniz olduğunu hayal edin. Bisikletinizin ne gibi doğaüstü gücü olmasını isterdiniz?

Etkinlik 8.

Sınıf Düzeyi: 7, 8.

Tema: Erdemler

Konu: Dostluk

İlgili kazanımlar: Yazdıklarını düzenler.

Yazdıklarını paylaşır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir pozisyon alır ve/veya pozisyonunu değiştirir (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerle Atatürk'ün "Ulusun hayatı tehlikeye girmedikçe savaş bir cinayettir." özdeyişi tartışılır. Tartışma sonrası öğrencilere resim 8'deki "Neşeli Bir Gün" adlı görsel sunulur ve sorular incelenir. Daha sonra öğrencilere "slogan" sözcüğünün tanımı verilir, farklı konulardaki slogan örnekleri ile tanım pekiştirilir. Son olarak öğrencilerden savaş karşıtı bir slogan üretmeleri ve bu sloganı okul/sınıf panosu ya da sosyal medya hesaplarında paylaşmaları istenir.

Resim 8

Neşeli Bir Gün

Soru 1. Doğal yaşamdaki hayvanları gözünüzün önüne getiriniz. Siz hangi hayvan olmak isterdiniz? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Soru 2. İncelediğiniz görselde, farklı hayvan türleri arasında bir dostluk olduğu anlaşılıyor. Sizce bu mümkün olabilir mi? Neden?

Soru 3. Sizce insanlar arasında gerçekleşecek en değerli mücadele hangi konuda olmalıdır? Bu konudaki mücadele sırasında karşımızdaki insanlara nasıl davranmalıyız?

Etkinlik 9.

Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Okuma Kültürü

Konu: Dijital okuryazarlık

İlgili kazanım: Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Bilgi kaynağının güvenirliğini test eder (Demirkaya, 2008:90).

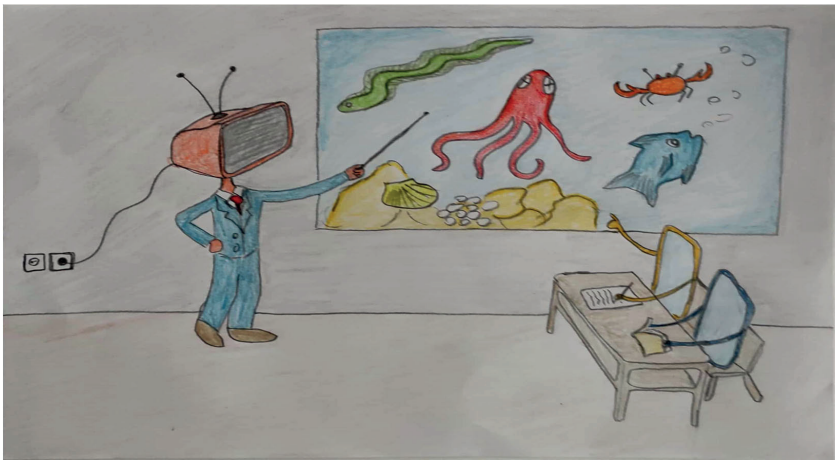
Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "Etkili bir öğretmenin özellikleri" konusunda araştırma yapmaları istenir. Yaptıkları araştırmalarda hangi kaynaklardan yararlandıklarını belirtmeleri özellikle vurgulanır. Öğrenciler araştırmalarını sınıfta arkadaşları

ile paylaştıktan sonra resim 9'daki "En büyük pencere: Okul" adlı görsel sunulur ve altındaki sorular tartışılır. Son olarak öğrencilere bilimsel ve nitelikli araştırmalarda "edu" ve "gov" uzantılı internet sitelerinin kullanıldığı belirtilir.

Resim 9

En Büyük Pencere: Okul



Soru 1. Görseli inceleyiniz. Sırasında oturan sarı renkli akıllı telefon, öğretmenine ne soruyor olabilir? Gerekçesiyle açıklayınız.

Soru 2. Görseldeki öğretmeni dikkatli inceleyiniz. Kafası, antenli bir televizyonu andıran bu öğretmenin mesleği ile ilgili en büyük risk sizce ne olabilir? Gerekçesiyle yazınız.

Soru 3. Görseldeki öğretmen öğrencilerine ne anlatıyor olabilir? Gerekçeleri ile yazınız.

Soru 4. Bu sınıf sizce nerede olabilir? Gerekçeniz ile birlikte açıklayınız.

Soru 5. İlk kez karşılaştığınız ve çözmekte zorlandığınız bir konuda ilk kimin yardımına ihtiyaç duyarsınız? Bu insanın özelliği ve sizin için önemi nedir? Önemini gerekçesiyle açıklayınız.

Soru 6. Biri size herhangi bir konuda bilgi verdiğinde bu bilginin doğruluğunu nasıl kontrol edebilirsiniz? Nedenlerinizi yazınız.

Etkinlik 10.

Sınıf Düzeyi: 5.

Tema: Okuma Kültürü

Konu: Okuma sevgisi

İlgili kazanım: Metin türlerini ayırt eder.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

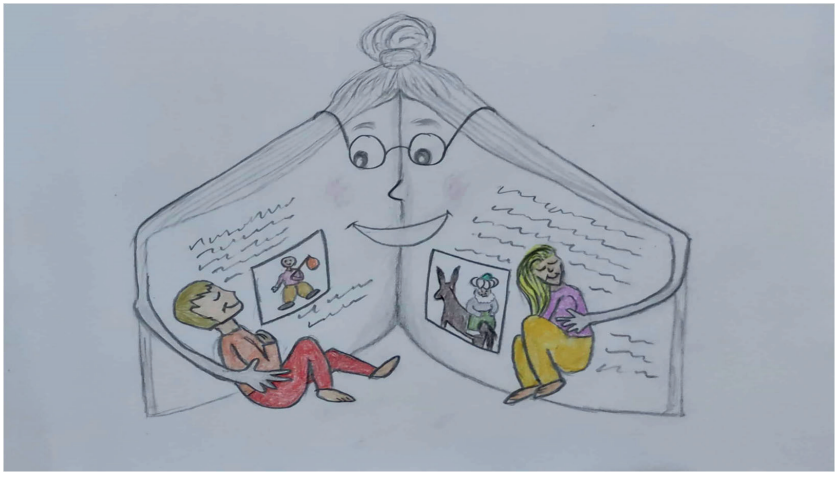
Alternatifler arar (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere kısaca masal türünün tanımı yapılır, daha sonra masal türüne örnek bir metin seslendirilir. Örnek masal metninden sonra öğrencilere resim 10'daki "Masal Teyze" adlı görsel sunulur ve sorular tartışılır. Tartışma sonrasında öğrencilerden kısa bir masal yazmaları istenir.

Resim 10

Masal Teyze



Soru 1. Görseli dikkatli inceleyiniz, sizce çocukların bu şekilde huzurlu uyumalarını sağlayan nedir? Gerekçeleri ile söyleyiniz.

Soru 2. Siz de istediğiniz bir ülkenin masalını anlatan bir kitap hayal ediniz.

a) Bu kitabının ne gibi özellikleri olsun isterdiniz? Gerekçeleri ile yazınız.

b) Bu kitaptaki masallardan birine karakter ekleme şansınız olsa nasıl bir karakter yaratmak isterdiniz? Özelliklerini gerekçeleri ile söyleyiniz.

Etkinlik 11.

Sınıf düzeyi: 5.

Tema: Kişisel Gelişim

Konu: Çatışma yönetimi

İlgili kazanım: Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

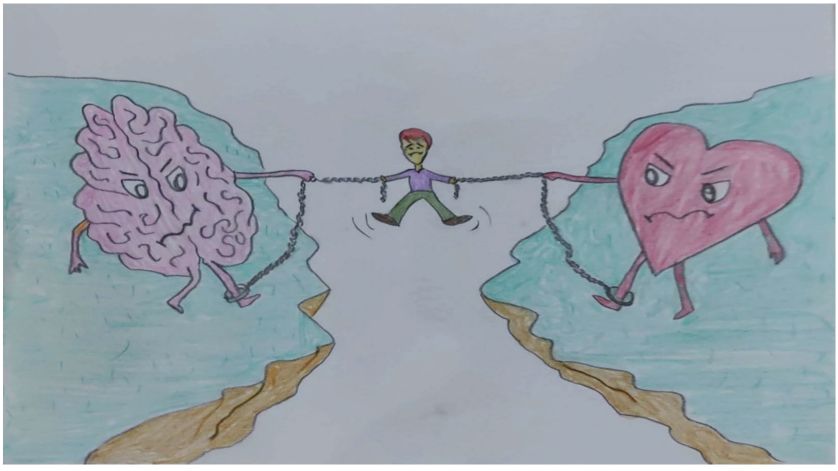
Yeterli kanıt veya bir nedene bağlı olarak pozisyon alır, buna göre tutum sergiler (Norris ve Ennis, 1989)

Yönerge:

Bu etkinlikte "ama, fakat, ancak, lakin" bağlaçlarının görevleri öğrencilere örnekleriyle anlatılır. Daha sonra öğrencilerden bu ifadeleri kullanabilecekleri örnek cümleler istenir. Yeterli örnek cümleden sonra resim 11'deki "Karasızlık" adlı görsel öğrencilere gösterilir ve görselle ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilere "ama, fakat, ancak, lakin" gibi sözcüklerin düşüncenin yönünü değiştiren ifadeler olduğu aktarılır.

Resim 11

Karasızlık



Soru 1. Hangi konularda karasızlık yaşarsınız? En az iki neden söyleyerek düşüncelerinizi açıklayınız.

Soru 2. Kararsızlık yaşadığınızda neler hissedersiniz? Bu hislerinizi kontrol edebilmek için sizce ne yapmak gerekir?

Soru 3. Farz edin ki yarın çok önemli bir sınavınız var ve siz henüz bu sınava çalışamadınız, aynı zamanda uzun süredir görmediğiniz yakın bir arkadaşınız size misafir olarak gelmek istediğini söyledi. Arkadaşınız aradığında saat 20.00'dir. Böyle bir durumda nasıl bir tutum sergilersiniz? Nedenlerinizle birlikte açıklayınız.

Etkinlik 12.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Milli Kültürümüz

Konu: Kültürel miras

İlgili kazanım: Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Açık fikirli olur (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden Türkçenin içinde bulunduğu sorunlarla ilgili araştırma yaparak bu sorunları liste hâlinde yazmaları istenir. Daha sonra dil ile kültür arasındaki ilişkiden kısaca bahsedilerek araştırma sonucu ulaşılan sorunlarla ilgili tartışılır. Tartışma sonrası resim 12'deki "âşık" adlı görsel öğrencilere gösterilir ve görselle ilgili sorular incelenir. Son olarak öğrencilerden yabancı kelimelerden arındırılmış bir Türkçe ile Türkçenin sorunları hakkında 3 dakikayı geçmeyecek kısa bir konuşma yapmaları istenir.

Resim 12

Âşık

Soru 1. İncelediğiniz görselde kişiler arasındaki farklılıklar nelerdir? Yorumlayınız.

Soru 2. Bu iki kişinin aynı sanatçı olduğunu ve konuşma balonları içerisindekilerin de sanatlarının esin kaynakları olduğunu düşünelim. Sizce bu farklılığa sebep olan unsurlar neler olabilir? Nedenlerinizle birlikte açıklayınız.

Soru 3. Siz bu sanatçıların esinlendikleri öğelere başka neler ekleyebilirsiniz? En az bir neden söyleyerek açıklayınız.

Etkinlik 13.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Duygular

Konu: Umut

İlgili kazanımlar: Hikâye edici metin yazar.

Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Önyargı ve bilişsel hataların farkında olur (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden engelli bireylerin yaşadıkları zorluklarla ilgili beyin fırtınası yapmaları istenir. Ortaya çıkan sorunlar tartışılır. Daha sonra resim 13'teki

"Umut" adlı görsel ve ilgili sorular üzerine konuşulur. Son olarak öğrencilerden "Umut" adlı görsel ile ilgili hikâye türünde metin yazmaları istenir.

Resim 13

Umut

Soru 1. Resimdeki tekerlekli sandalyeli çocuk ve köpeği arasında ne gibi benzerlikler bulunmaktadır?

Soru 2. Çocuk ve köpeğinin yolculuklarına başladığı yer nasıl bir yer olabilir? Bu yerin adı sizce nedir? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 3. Çocuk ve köpeğini yeni ulaştıkları Umut şehrinde nasıl bir yaşam bekliyor olabilir? Siz olsanız bu şehre hangi adı verirdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.

Etkinlik 14.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Birey ve Toplum

Konu: Aile

İlgili kazanımlar: Bilgilendirici metin yazar.

Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Tutarsız yargıların farkında olur (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden dede ya da ninelerinden bir hikâye dinleyip yazmaları istenir. Derste bu hikâyelerin vermek istedikleri iletiler üzerine konuşulur. Daha sonra resim 14'teki "Kuşak" adlı görsel öğrencilere gösterilip görselle ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden "aile büyüklerinin bizim için önemi" konulu bilgilendirici bir yazı yazmaları istenir.

Resim 14

Kuşak

Soru 1. Siz bu dört kişiden hangisini olmak isterdiniz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Soru 2. Sizce geniş zaman etiketli olan kişinin mesleği ne olabilir? Neden böyle düşündüğünüzü sebepleri ile açıklayınız.

Soru 3. Siz zamanı görselleştirmiş olsanız neye benzetirsiniz? Çizip anlatınız.

Etkinlik 15.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Duygular

Konu: Bağışlama

İlgili kazanım: Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

İçinde bulunduğu durumu açıklar (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden birer tane deyim hikâyesi araştırmaları istenir. Derste bu hikâyeler okunur ve deyim atasözü gibi kalıplaşmış söz varlıklarının anlatıma olan katkısı vurgulanır. Daha sonra öğrencilere resim 15'teki "Farklı Dostluk" adlı görsel sunulur ve ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden dostluk ile ilgili üç dakikayı geçmeyecek kısa bir konuşma yapmaları ve konuşmalarında mümkün ölçüde deyim ve atasözlerinden faydalanmaları istenir.

Resim 15

Farklı Dostluk

Soru 1. Resimdeki iki kişi arasında sizce ne gibi farklılık ve benzerlikler bulunmaktadır?

Soru 2. Bu iki kişi arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 3. Yakın bir arkadaşınızla sert bir tartışma yaşasanız tartışma bittikten sonra nasıl hissedersiniz? Bu his başka hangi durumdayken ortaya çıkabilir? Bu hissin üstesinden gelmek için neler yaparsınız?

Etkinlik 16.

Sınıf seviyesi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Doğa ve Evren

Konu: Çevrenin korunması

İlgili kazanım: Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Tutarsız yargıların farkında olur (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "kontrolsüz kimyasal kullanmanın canlılara etkisi" konusunda araştırma yapmaları istenir. Derste bu araştırmalar paylaşılır ve her bir öğrencinin araştırma metninde bulunan anlamı bilinmeyen sözcük not edilir. Sözcüklerin Türkçe anlamları bulunur ve yerine kullanılabilecek Türkçe sözcük üzerine düşünülür. Daha sonra resim 16'daki "Kafalar Karışık" adlı görsel öğrencilere gösterilip görselle ilgili sorular tartışılır. Son olarak yeni öğrenilen sözcüklerin kullanılacağı 3 dakikayı geçmeyen "kontrolsüz kimyasal kullanmanın canlılara etkisi" konusunda bir konuşma yapılır.

Resim 16

Kafalar Karışık

Soru 1. Eğer dünyaya bir hayvan olarak gelseydiniz bu hangisi olurdu? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 2. Vahşi bir hayvan olsanız insanlara ilk söylemek istediğiniz ne olurdu? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 3. Meyve – sebzelerin insanlar ve memeli diğer canlılar gibi bir sindirim sistemine (ağız, yemek borusu, mide, bağırsak vs.) sahip olduğunu hayal edin. Siz bahçenizde hangi meyve ya da sebzeyi nasıl beslerdiniz? En az iki neden ile düşüncenizi açıklayınız.

Etkinlik 17.

Sınıf seviyesi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Bilim ve Teknoloji

Konu: Hayal Gücü

İlgili kazanımlar: Hikâye edici metin yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Yazdıklarını düzenler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Düşüncelerini organize bir biçimde sunar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "anı" türü hakkında bilgi verilir. Anı türünün belirli özellikleri farklı anı yazılarından örnekleriyle verildikten sonra resim 17'deki "Tatil" adlı görsel öğrencilere sunulup ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden hikâye unsurlarını kullanarak bir yaz tatili anısı yazmaları istenir.

Resim 17

Tatil

Soru 1. Görselde güneşlenen gezegenin Dünya olduğu bilinmektedir. Dünya'nın güneşlendiği bu yerin adı sizce ne olabilir? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 2. Görselde diğer gezegenlerin Güneş etrafında dönmeye devam ettikleri anlaşılmaktadır. Sizce Dünya neden tatile çıkmıştır? En az iki neden ile açıklayınız.

Soru 3. Dünya bir insan ve aynı zamanda çok yakın bir arkadaşınız olsaydı onu tatil için nereye götürmek isterdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.

Etkinlik 18.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Zaman ve Mekân

Konu: Geçmiş, şimdi, gelecek.

İlgili kazanımlar: Şiir yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

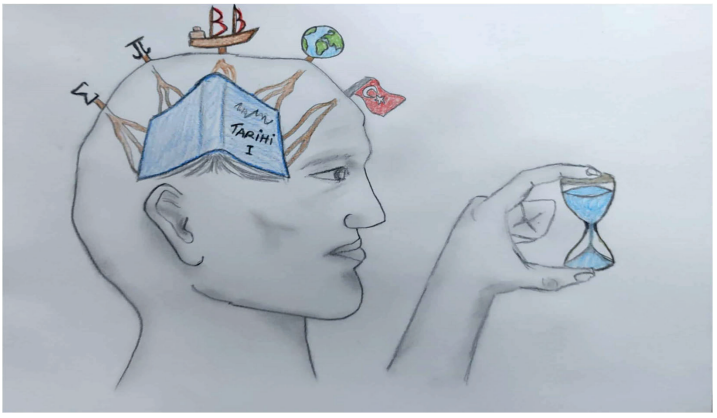
Başkalarının düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olur (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "Tarih denildiğinde aklınıza neler geliyor?" sorusu yöneltilerek öğrencilerin düşünceleri alınır. Daha sonra tarih sözcüğünün TDK Güncel sözlükteki anlamı söylenir ve öğrencilerin tarih kavramı ile ilgili hem kendi hem de arkadaşlarının düşüncelerini yeniden gözden geçirmeleri istenir. Resim 18'deki "Zaman" adlı görsel öğrencilere sunulur ve ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden "tarih" konusunda şiir yazmaları istenir.

Resim 18

Zaman



Soru 1. Zamanda yalnızca bir kere ileri ya da geri gitme şansınız olsa hangisini seçerdiniz ve hangi zamana gitmek isterdiniz? Sebepleri ile açıklayınız.

Soru 2. Görselde bir tarih kitabı görülmektedir ancak bu kitabın tarihin hangi alanı ile ilgili olduğu net olarak okunamamaktadır. Sizce bu kitap tarihin hangi alanına aittir? Gerekçelerinizi belirtiniz.

Soru 3. Görseldeki tarih kitabının ve kum saatinin renginin aynı olduğu görülmektedir. Bunu nasıl yorumluyorsunuz? Siz bu ikisinin hangi renklerde olmasını isterdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.

Etkinlik 19.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Okuma Kültürü

Konu: Kütüphaneler

İlgili kazanımlar: Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Yazdıklarını paylaşır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Etkili soru sorar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere sosyal medyanın ne olduğu kavram olarak açıklanır. Sonrasında sosyal medya ile ilgili arkadaşlarına soru sormaları istenir. Ardından resim 19'daki "Uyanış" adlı görsel öğrencilere sunulup ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden sosyal medyanın kullanımı ile ilgili afiş hazırlamaları ve bu afişleri sınıf panosunda sergilemeleri istenir.

Resim 19

Uyanış

Soru 1. Sosyal medya bir kitap olsaydı onu nasıl düzenlemek isterdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 2. Sosyal medya hesabınıza (Facebook, Instagram, Twitter, Youtube vs.) ulaşamadığınızda ya da internete erişemediğinizde neler hissedersiniz? Bu hislerinizi betimler misiniz?

Soru 3. Görseldeki kız neden bir anda karanlık içerisinde kalmış olabilir? Siz olsanız bu karanlıktan kurtulmak için neler yaparsınız? Açıklayınız.

Soru 4. Bir konuda bilgi ararken ansiklopedilerde yazılanlara mı daha çok güvenirsiniz yoksa sosyal medyada kendini o konuda uzman olarak tanıtan birinin görüşlerine mi? Nedenleri ile açıklayınız.

Etkinlik 20.

Sınıf seviyesi: 5.

Tema: Zaman ve Mekân

Konu: Okul

İlgili kazanım: Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Önyargıların farkında olur (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden "okul" kavramının tanımını yapmaları istenir. Daha sonra kendi okul tanımları görselleştirilir. TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki okul tanımı ile öğrencilerin okul tanımı karşılaştırılır. Ardından resim 20'deki "Okul" adlı görsel öğrencilere gösterilip ilgili sorular tartışılır. Son olarak "ama, fakat, ancak ve lakin" sözcüklerinin düşüncenin yönünü değiştiren ifadeler olduğu belirtilir ve bu sözcükleri kullanarak "hayalimdeki okul" konusunda 3 dakikayı geçmeyecek bir konuşma yapmaları istenir.

Resim 20

Okul

Soru 1. Görselde okulla bağlantısı bulunan bir çit görülmektedir. Çitin sol tarafı ve sağ tarafı arasındaki farklılığı nasıl yorumlarsınız? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 2. Görselde okuldan iyi giyimli ve eli çantalı bireylerin çıktığı görülmekle birlikte bazılarının okuldan çıktıktan sonra uçan balonlarla ilk geldikleri yöne doğru dönüş yaptıkları görülmektedir. Bu bireylerin geri dönme sebebi ne olabilir? Onları geri döndüren sebepler balonlara yazılsaydı siz neler yazmak isterdiniz?

Soru 3. Siz bir okul çizmiş olsanız bu okulun iç ve dış yapısı nasıl olur? Okulunuzu çiziniz, neden bu şekilde çizdiğinizi iki gerekçe ile açıklayınız.

Etkinlik 21.

Sınıf düzeyi: 8.

Tema: İletişim

Konu: Aile iletişimi

İlgili kazanım: Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

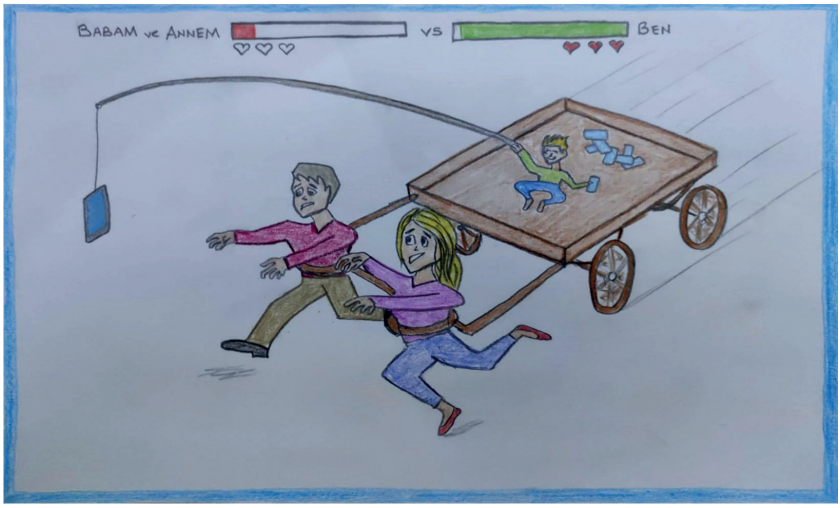
Açık fikirli olur (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öncelikle öğrencilerden "anne-baba davranışlarının çocuklar üzerindeki etkisi" ile ilgili 3 dakikayı geçmeyecek konuşma yapmaları istenir. Öğrencilerin idealindeki anne-baba profili ile ilgili izlenimleri değerlendirilir. Daha sonra resim 21'deki "Yarış" adlı görsel öğrencilere sunulup sorular tartışılır. Son olarak öğrencilere Doğan Cüceloğlu'nun "Anne Babalık Yapmak ve Anne Baba Olmak (https://www.youtube.com/watch?v=1DjZf3soDOY)" başlıklı videosu izletilerek öğrencilerden Cüceloğlu'nun anne babanın çocuğuna yaklaşımı ile ilgili düşüncelerini değerlendirmeleri istenir.

Resim 21

Yarış



Soru 1. Sizce çocuklar aileleri ile hafta sonları neler yapmalılar? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 2. Sizce anne babaların çocuklarını yetiştirmeleri ile ilgili en önemli görevi nedir? Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

Soru 3. Sizce görseldeki anne baba ne için mücadele etmektedir? Bu mücadelenin sebebini gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 4. Görselde karşılıklı oynanan bilgisayar oyunlarındakine benzer can çubukları bulunmaktadır. Anne babanın canının çocuğun canına oranla epey azalmış olmasını nasıl yorumlarsınız?

Etkinlik 22.

Sınıf seviyesi: 5, 6.

Tema: Duygular

Konu: Mutluluk

İlgili kazanım: Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Etkili soru sorar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden Amerikan Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi olan "NASA" ile ilgili bilgi toplamaları istenir. Toplanan bilgiler tartışılır ve öğrencilerin ortak tespit ettikleri bilgiler sıralanır. Daha sonra resim 22'deki "Hayat Var" adlı görsel ve ilgili sorular tartışılır. Araştırmada edinilen bilgilerden yola çıkarak NASA'nın en önemli olduğunu düşündükleri görevi ile ilgili 3 dakikayı geçmeyecek konuşma yapmaları istenir. Öğrencilerin konuşmalarında yabancı dillerden alınmış ancak dilimize henüz yerleşmemiş sözcüklerin Türkçelerini kullanmaları teşvik edilir.

Resim 22.

Hayat Var

Soru 1. Piknik yapmanın sizce en eğlenceli yanı nedir? Neden böyle düşünüyorsunuz? Gerekçelerinizi söyleyiniz.

Soru 2. Görseldeki yerin Dünya ile benzer ve farklı tarafları nelerdir? Açıklayınız.

Soru 3. Görseldeki uzay gemisinin kapısının açık olduğu ve müzik sesi geldiği görülmektedir. Siz olsanız bu aile için hangi şarkı çalsın isterdiniz? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 4. Sizce neden …….? Eksik bırakılan bu cümleyi yukarıdaki görsele uygun soru cümlesi olacak biçimde tamamlayınız. Neden böyle bir soru sorduğunuzu gerekçeleriyle açıklayınız.

Etkinlik 23.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Vatandaşlık

Konu: Emek

İlgili kazanım: Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Sorunun karmaşıklığı arasında belirli bir tutum sergilemeye çalışır (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden içinde "el" sözcüğü bulunan üç deyim bulmaları ve bu deyimleri cümle içinde kullanmaları istenir. Daha sonra resim 23'teki "El" adlı görsel ve ilgili sorular tartışılır. Tartışmanın ardından öğrencilerden "el" ile ilgili tespit ettikleri üç deyimi anlamlarına uygun olarak kullandıkları bir hikâye yazmaları istenir. Son olarak öğrencilere deyimlerin metne olan katkısı ile ilgili dönüt verilir.

Resim 23

El

Soru 1. Bir an için elleriniz olmadığını düşünün. Neler hissederdiniz? Bu hislerinizi nasıl bir nesneye benzetirsiniz? Örnek veriniz.

Soru 2. Görseldeki elin bir mesleği olsa sizce bu ne olurdu? Neden böyle düşündüğünüzü sebepleri ile açıklayınız.

Soru 3. Geçimini mutlak olarak el emeği ile kazanan bir kişi düşünün. Bu kişinin öne çıkan özelliği, onu başkalarından ayıran yeteneği sizce nedir? Gerekçelerinizi söyleyiniz.

Etkinlik 24.

Sınıf düzeyi: 5.

Tema: Bilim ve Teknoloji

Konu: Ulaşım

İlgili kazanımlar: Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Yazdıklarını düzenler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi: Orijinal düşünür (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere okula ulaşım için hangi araçları kullandıkları sorulur. Okula yürüyerek gelen öğrenciler için "eğer okula ulaşım için bir taşıt kullanmak durumunda olsalardı bu hangi taşıt olurdu?" biçiminde soru düzenlenir. En çok ter-

cih edilen ulaşım aracının olumlu ve olumsuz yönleri üzerine konuşulur. Daha sonra öğrencilere resim 24'teki "Okul Yolu" adlı görsel sunulur ve ilgili soruları tartışılır. Son olarak öğrencilerden okula geliş yolunu ayrıntılı yazmaları istenir. Öğrencilerin bu yazılarındaki büyük küçük harf ve noktalama kullanımları ile ilgili dönüt verilir.

Resim 24

Okul Yolu

Soru 1. Okula gelirken hangi trafik kurallarını yerine getiriyorsunuz? Bu kurallardan sizce en önemli olanı hangisidir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 2. Resimde, görmeye alışık olmadığınız neler bulunuyor? Şu an okulun dışında böyle bir manzara ile karşılaşsanız nasıl bir tepki verirsiniz? Gerekçenizi açıklayınız.

Soru 3. İnsanların da kuşlar gibi gökyüzünde serbestçe yolculuk edebileceğini düşünün. Hatta bu yolculuk evden okula gelişiniz bile olabilir. Bireysel olarak yapacağımız böyle bir yolculuğun sakıncaları neler olabilir? Siz bu durumu düzeltmek için neler yapardınız? Gerekçelerinizle birlikte açıklayınız.

Etkinlik 25.

Sınıf düzeyi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Kişisel Gelişim

Konu: Sorumluluk

İlgili kazanımlar: Hikâye edici metin yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Alternatifler arar (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere hesapsızca sonunu düşünmeden tükettiğimiz kavramların neler olduğu sorulur. Daha sonra bu kavramlar doğal olanlar ve yapay olanlar olarak tartışma yoluyla iki başlığa ayrılır. Sonrasında her bir öğrenciden düşüncesizce tükettiğimiz doğal kaynakları önem sırasına koymaları istenir. Bununla beraber öğrencilere resim 25'teki "Çağlayandan Damlaya" adlı görsel sunulup ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden doğal kaynakları korumakla ilgili benzersiz yöntemler geliştirecekleri hikâye edici bir metin yazmaları istenir.

Resim 25

Çağlayandan Damlaya

Soru 1. Bir çölde ya da ıssız bir yerde bulunup birkaç gün boyunca hiçbir şekilde suya ulaşamadığınızı düşünün. Su ihtiyacınızı karşılamak için yanınızda bulundurabileceğiniz bir sıvı hayal edin ve bu sıvı ile suyu çeşitli yönlerden karşılaştırın.

Soru 2. Görselde tamamen yeşil ve tamamen sarı kıtalar ile yer yer yeşil ve sarı renkleri barındıran kıtalar verilmiştir. Bu durum ve kıtaların dizilişi ile ilgili düşünceleriniz nedir? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 3. Evde sular kesildiğinde neler hissediyorsunuz? Yukarıdaki görselle ilişkilendirerek açıklayınız.

Etkinlik 26.

Sınıf seviyesi: 5, 6, 7, 8.

Tema: Vatandaşlık

Konu: Özgürlük

İlgili kazanımlar: Şiir yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Yazdıklarını düzenler.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Tutarsız yargıların farkında olur (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden dünya tarihinden üç savaş ve bu savaşların ortaya çıkma nedenlerini araştırmaları istenir. Bu savaşların nedenleri ile Mustafa Kemal Atatürk'ün "Milletin hayatı tehlikeye girmedikçe savaş bir cinayettir." sözü tartışılır. Daha sonra resim 26'daki "Savaşın Dışında" adlı görsel öğrencilere sunulup ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden savaş karşıtı bir şiir yazmaları istenir.

Resim 26

Savaşın Dışında

Soru 1. Arkadaşlarınızla bir konu hakkında tartıştığınızda problemi çözmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? İzlediğiniz yolu tercih etme nedenlerinizi söyleyiniz.

Soru 2. Görseldeki çocuğun resim yaptığı alan ile bu alanın dışında kalan bölüm karşılaştırıldığında çocuğun yaşadığı ortamı nasıl tasvir edersiniz? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 3. Bu çocuk neyi resmetmiş olabilir? Çocuğun yaptığı resim ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Etkinlik 27.

Sınıf Düzeyi: 5.

Tema: İletişim

Konu: Diğer canlılarla iletişim

İlgili kazanım: Metin türlerini ayırt eder.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Etkili soru sorar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere fabl türünün belirgin özellikleri kısaca verilir. Ardından öğrencilere meşe ile saz, karga ile tilki gibi; karakterlere bürünerek okuyabilecekleri üç fabl verilir. Daha sonra resim 27'deki "Sanal İnsan" adlı görsel öğrencilere sunulup ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden sosyal medyada tanıştıkları bir hayvanla olan maceraları ile ilgili fabl yazmaları istenir. Yazacakları fablda "neden" ve "çünkü" ifadelerini en az bir kez kullanmaları gerektiği hatırlatılır.

Resim 27

Sanal İnsan

Soru 1. Telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik aygıtlarla zamanının çoğunu harcayan kişilerin başta yeme-içme olmak üzere birçok alışkanlığı sizce nasıl değişmektedir? Örnek vererek açıklayınız.

Soru 2. Görselde farklı özelliklerdeki hayvanlar bir arada iken dikenli teller arasında uzanan bir insanın yalnız olduğu görülmektedir. Bu insanı dikenli tellerden kurtarmanın yolu nedir? Düşüncelerinizi sebepleri ile açıklayınız.

Soru 3. Arkadaşlarınızla okul dışında, daha çok sosyal medya üzerinden mi; yoksa ev, park, kafeterya, alış veriş merkezi gibi yerlerde mi görüşürsünüz? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Etkinlik 28.

Sınıf düzeyi: 7, 8.

Tema: Milli Mücadele ve Atatürk

Konu: Milli kimlik

İlgili kazanım: Konuşma stratejilerini uygular.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Düşüncelerini organize bir biçimde sunar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "yönetici durumundaki kişilerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?" sorusu yöneltilir ve gelen cevaplara göre yönetici özellikleri önem sırasına konur. Bu özelliklerin hangilerine sahip oldukları ve hangisine en çok ihtiyaç duydukları tartışılır. Daha sonra resim 28'deki "Bir Dünya Oyun" adlı görsel öğrencilere sunulur, ilgili soruları tartışılır. Son olarak öğrencilerden Dünya'yı yönetmek için aday oldukları bir seçim çalışması ile ilgili 3 dakikayı geçmeyecek konuşma yapmaları istenir. Konuşmaya başlamadan önce öğrencilere "yöneticilerde bulunması gereken özellikler" konusunda hatırlatma yapılır.

Resim 28

Bir Dünya Oyun

Soru 1. Tüm dünyada en çok sevilen sporların futbol basketbol gibi top ile oynanan sporlar olmasının sebebi sizce ne olabilir? Gerekçelerinizi açıklayınız.

Soru 2. Görseldeki adamı betimler misiniz? Bu adam görmeye alışık olduğunuz bir tipte midir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 3. Görseldeki adamın birden fazla "dünya" ile oynuyor olması size ne ifade etmektedir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Etkinlik 29.

Sınıf düzeyi: 7, 8.

Tema: Milli Kültür

Konu: Gelenekler

İlgili kazanımlar: Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

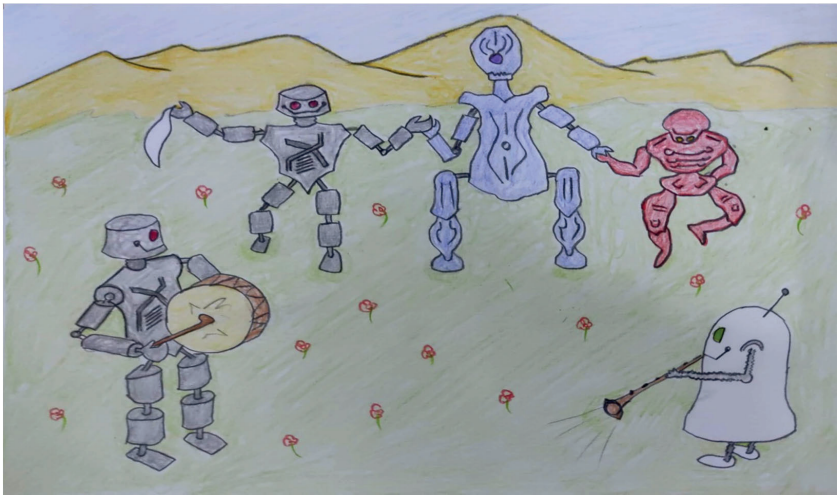
Bilgi edinmeye çalışır (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere ailelerinden Türk gelenek ve göreneklerinden biri ile ilgili (kız alma, asker uğurlama, bayramlaşma, nişan/düğün vb.) bilgi almaları istenir. Daha sonra sınıfta gelenek göreneklerle ilgili elde edilen bulgular okunur. Aynı konuda bilgi edinmiş olan öğrencilerin bulgularındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılır. Daha sonra resim 29'daki "Bizim Halay" adlı görsel öğrencilere sunulur ve ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilere yüz yıl sonra gelenek ve göreneklerimizdeki değişimlerin neler olacağı sorusuna cevap veren bilgilendirici bir metin yazmaları istenir.

Resim 29

Bizim Halay



Soru 1. Yörenizle ilgili hangi halk oyununu biliyorsunuz? Bu oyunu farklı yörelerin halk oyunlarıyla çeşitli yönlerden karşılaştırınız.

Soru 2. İnsansı robotlarla ilgili bildikleriniz nelerdir? Sizce bu tip robotlar insanların yerini hangi yönlerden tutabilir? Gerekçelerinizi yazınız.

Soru 3. Şimdi sınıfa bir robot girse ve sizinle yörenizin halk oyununu oynamak istese tepkiniz ne olur? Harmandalı oynayan, horon tepen, halay çeken bir robotla arkadaşlık kurulabilir mi? Gerekçelerinizle birlikte açıklayınız.

Etkinlik 30.

Sınıf seviyesi: 6, 7, 8.

Tema: Okuma Kültürü

Konu: Okuma serüveni

İlgili kazanımlar: Hikâye edici metin yazar.

Yazdıklarını desteklemek için tablo ve grafik kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Açık fikirli olur (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "okumak denildiğinde aklınıza gelen nedir?" sorusu yöneltilir. Okumak sözcüğünün geçtiği ifadeler gerçek ve mecaz, somut-soyut, yapısal olarak basit-bileşik-türemiş gibi özellikler yönünden kategorilendirilir. Bununla birlikte öğrenci cevapları "okumak" sözcüğünün TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki karşılıkları yönünden tartışılır. Sonrasında öğrencilere resim 30'daki "Yaşam Belirtisi" adlı görsel sunulur ve ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden "okuma" kavramı ile ilgili bir hikâye üretmeleri ve bu hikâyelerini kendi çizimleri olan özgün, renklendirilmiş en az iki görselle desteklemeleri istenir.

Resim 30

Yaşam Belirtisi

Soru 1. Bulunduğunuz ortamı yaşanabilir h**â**le getirmek için neler yapmak gerekir? Her bir öneri için en az iki neden söyleyerek açıklayınız.

Soru 2. Okumanın bize olan yararlarından belki kolaylıkla bahsedebiliriz. Peki, biz okursak çevremiz bundan nasıl etkilenir? Gerekçelerinizle birlikte açıklayınız.

Soru 3. Görseldeki bahçeli evde yaşayan kişi siz olsaydınız kendinizi nasıl tanıtırdınız? Kısaca kendinizden bahseder misiniz?

Soru 4. İnsanlara okumaları için bir yazı (roman, hikâye, şiir, anı vb.) yazıyor olsanız hangi yaş grubuna ne gibi konulardan bahsetmek isterdiniz? En az üç neden söyleyerek düşüncelerinizi açıklayınız.

Etkinlik 31.

Sınıf seviyesi: 7, 8.

Tema: Kişisel Gelişim

Konu: Motivasyon

İlgili kazanım: Metinle ilgili sorular sorar.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

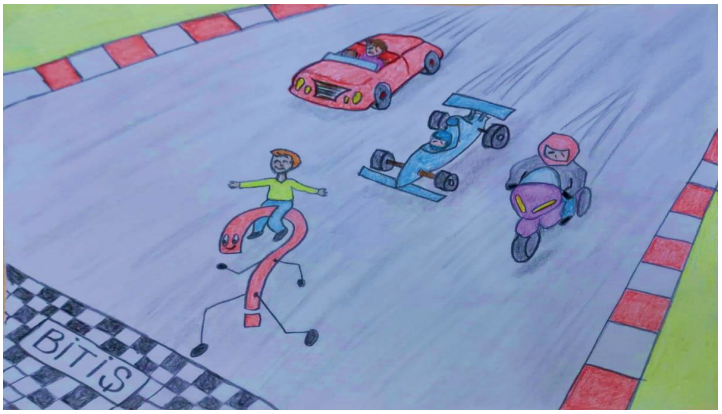
Problemin nasıl ifade edileceğini arar (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "Sizce bir sorunun sahip olması gereken en önemli üç özellik nedir?" sorusu yöneltilir. Gelen cevaplar sorunun yapı özellikleri ve içerik özellikleri olarak sınıflandırılır. Daha sonra öğrenci cevapları "Karagöz Hacivat / Bilmece https://www.youtube.com/watch?v=GLr5RGZ3a0I" adlı videodaki diyaloglar yönünden değerlendirilir. Bu tartışmadan sonra resim 31'deki "Birinci Soru" adlı görsel sunulur ve ilgili sorular tartışılır. Son olarak Sait Faik Abasıyanık'ın "Kırlangıç Yuvasındaki Kadın" adlı hikâyesi ile ilgili "nasıl, neden ve ne amaçla?" ifadelerini içeren 3 soru sormaları istenir.

Resim 31

Birinci Soru



Soru 1. Bir kişiyi başarılı kılan en önemli etken sizce nedir? Neden böyle düşündüğünüzü gerekçeleriyle açıklayınız.

Soru 2. Birisiyle bir problem yaşadığınızda kendinize ilk olarak hangi soruyu yöneltirsiniz? Aklınızdaki hangi soruya cevap arasınız? Nedenlerinizi söyleyiniz.

Soru 3. Bugüne kadar neleri merak ettiniz? Bu meraklarınızı giderecek hangi cevapları aldınız? Almış olduğunuz cevaplar sizce yeterli midir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 4. Görselde yarışı kazanan çocuğun başarısının sırrı ne olabilir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Etkinlik 32.

Sınıf seviyesi: 8.

Tema: Birey ve Toplum

Konu: Farklılıklara saygı

İlgili kazanım: Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Orijinal düşünür (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu çalışmada öğrencilere anlatımı güçlendiren söz sanatları (kişileştirme, konuşturma, benzetme, karşıtlık, abartma) ile ilgili bilgi verilir. Söz sanatları ile ilgili örnekler metinler yoluyla zenginleştirilir. Öğrencilerden bu söz sanatlarına örnek olacak cümleler yazmaları istenir. Daha sonra resim 32'deki "Günün İlk Işıkları" adlı görsel öğrencilere sunulur ve ilgili soruları tartışılır. Son olarak öğrencilerden "farklı görüşlere saygılı olma" konulu tüm söz sanatlarını en az bir kez kullanacakları fabl türü bir yazı yazmaları istenir.

Resim 32

Günün İlk Işıkları

Soru 1. Bir sorunla karşılaştığınızda o sorunu aşmayı mı yoksa sorunla uğraşmayı gerektirmeyen farklı çözüm yolları mı ararsınız? Neden böyle düşündüğünüzü en az iki gerekçe ile açıklayınız.

Soru 2. Arkadaş grubunuzdaki herkesin hemfikir olduğu bir konuda farklı düşündüğünüzde ne hissediyorsunuz? Düşüncelerinizi kabul ettirmek için herhangi bir çaba sarf eder misiniz? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 3. Görselde yüzünü ve sırtını doğan güneşe dönen bireyler görülmektedir. Bu bireyler arasındaki farklılıkla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Etkinlik 33.

Sınıf düzeyi: 5, 6.

Tema: Vatandaşlık

Konu: İşbirliği

İlgili kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

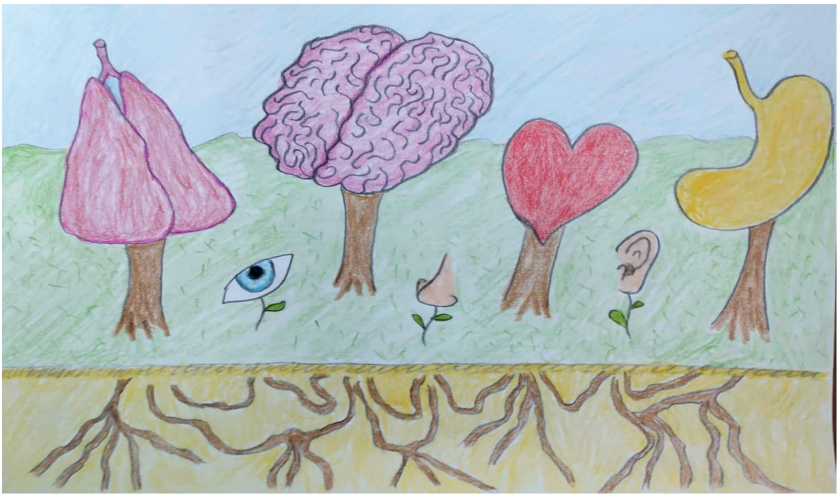
Bilgi edinmeye çalışır (Norris ve Ennis, 1989).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "organların uyum içinde çalışması" ile ilgili araştırma yapmaları ve edindikleri bilgileri kendi cümleleri ile yazmaları istenir. Daha sonra öğrencilere neden-sonuç, amaç-sonuç ve koşul-sonuç cümlelerinin işlevleri verilir, öğrenci araştırmalarındaki neden, amaç ve koşul cümle örnekleri incelenir. Sonrasında öğrencilere resim 33'teki "Orman" adlı görsel sunulur ve ilgili soruları tartışılır. Son olarak öğrencilerden organların uyum içinde işleyişi ile ilgili neden, amaç ve koşul cümlelerini kullandıkları bir hikâye yazmaları istenir.

Resim 33

Orman



Soru 1. Ormana gezmeye piknik yapmaya vb. gittiğinizde oradaki ağaçların uyum içinde yaşadıklarını görürsünüz. Biz insanlar bazı zamanlar kendi içimizde uyumu sağlayamıyoruz. İnsanlar arasındaki uyumu bozan sebepler neler olabilir? Siz bu sebeplerden birini ortadan kaldırmak için neler yapabilirsiniz?

Soru 2. Beş duyu organımızdan birinin isteğimiz dışında hareket ettiğini düşününüz. Böyle bir durum ne gibi sorunlara yol açabilir? Gerekçelerinizle birlikte yazınız.

Soru 3. Görseldeki organların kökleri ile birbirine bağlantılı oldukları görülmektedir. Sizce gözün kökleri diğer organların kökleri ile bağlantılı olmasa ne gibi sorunlar yaşanır? İki gerekçe ile belirtiniz.

Etkinlik 34.

Sınıf düzeyi: 5, 6.

Tema: Milli Kültür

Konu: Tarihi şahsiyetler

İlgili kazanım: Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

İlişkisiz bilgileri ayıklar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "Türk matematikçiler" ile ilgili araştırma yapmaları istenir. Araştırmalarında en az beş kaynaktan yararlanmaları öğrencilere hatırlatılır. Okul kütüphanesi, halk kütüphanesi ve internet üzerinden yeterli bir araştırma yapabilecekleri vurgulanır. Daha sonra resim 34'teki "Dersimiz Matematik" adlı görsel öğrencilere sunulur ve ilgili sorular tartışılır. Son olarak öğrencilerden kendilerini büyük Türk matematikçi Ali Kuşçu'nun yerine koyarak "Okulda Bir Günüm" başlıklı bir yazı yazmaları istenir.

Resim 34

Dersimiz Matematik

Soru 1. Matematik bilmiyor olsak günlük hayatta ne gibi zorluklar yaşayabiliriz? Gerekçeleri ile yazınız.

Soru 2. Yıllarca çözülemeyen bir matematik problemini uzun uğraşlar sonucu çözdüğünüzü düşününüz. Ödül olarak ne isterdiniz? Gerekçelerinizle yazınız.

Soru 3. Görselde öğretmen Güneş'in öğrenci gezegenlere ders anlattığı görülmektedir. Sizce bu ders hangi derstir ve konusu nedir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 4. Sınıfın zemininde yıldızlar olmasının sebebi sizce ne olabilir? En az iki gerekçe ile düşünceleriniz açıklayınız.

Etkinlik 35.

Sınıf düzeyi: 8.

Tema: Çocuk Dünyası

Konu: Hayal gücü

İlgili kazanım: Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

Düşüncelerini organize bir biçimde sunar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilere "İnsanlığın gelişiminde hayal gücünün önemi nedir?" sorusu yöneltilir. Öğrenci cevapları teknoloji, sanat, kültür vb. gibi yönlerden kategorilendirilir. Daha sonra cevaplar kategorilerine göre grafikle görselleştirilerek hayal gücünün hangi alanlarda daha etkili olduğu ile ilgili öğrenci görüşleri somutlaştırılmaya çalışılır. Ardından öğrencilere resim 35'teki "Akım" adlı görsel sunulur ve ilgili soruları tartışılır. Son olarak öğrencilerden insanlığı bir adım ileriye götürecek bir icat, ürün, eser vb. tasarlamaları, bunu çizmeleri ve 3 dakikayı geçmeyecek bir tanıtım konuşması yapmaları istenir.

Resim 35

Akım

Soru 1. Sizce düşünmenin bir sınırı var mıdır? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 2. İnsanoğlunun hayal ettiği her şeye ulaşabilmesi er ya da geç mümkün müdür? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Soru 3. Görseldeki kişi ile Dünya arasında gökkuşağına benzer bir bağlantı olduğu görülmektedir. Sizce bu bağlantıda tek renk yerine gökkuşağı gibi birden çok rengin varlığının sebebi nedir? Gerekçelerinizle açıklayınız.

Etkinlik 36.

Sınıf düzeyi: 8.

Tema: Çocuk Dünyası

Konu: Rüya

İlgili kazanım: Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

Geliştirilmesi Düşünülen Eleştirel Düşünme Becerisi:

İlişkisiz bilgileri ayıklar (Demirkaya, 2008:90).

Yönerge:

Bu etkinlikte öğrencilerden gördükleri bir rüyayı hatırladıkları en küçük ayrıntısına kadar yazmaları istenir. Rüyanın konusu ve olayların akışı ile ilgili olmayan öğeler belirlenir ve bunları neden görmüş olabilecekleri üzerine sınıfça tartışılır. Daha sonra resim 36'daki "Rüya" adlı görsel öğrencilere sunulur ve ilgili sorulara cevap aranır. Son olarak öğrencilerden görmüş oldukları rüyayı görselleştirmeleri istenir.

Resim 36

Rüya

Soru 1. Bazı rüyalarımızı çok net hatırlarken bazılarını neredeyse hiç hatırlamayız. Bunun sebebi sizce nedir? En az iki gerekçe ile açıklayınız.

Soru 2. Görselin orta bölümündeki yuvarlak halka bir göz ise çevresindekileri nasıl tanımlarsınız? Gerekçelerinizle yazınız.

Soru 3. Görsel için "Bu resim benim rüyamdır." diyen birisi sizce nasıl bir rüya görmüş olabilir? Gerekçelerinizle yazınız.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Eleştirel düşünme iyiye ulaşma yolunda hem bir araç hem de bir hedeftir. Eleştirel düşünme kazanımları dil becerileri ile ilişkilendirildiğinde bir ürün olarak ortaya çıkacak etkinlikler hedef olarak belirlenen eleştirel düşünen bireyleri yaratma hususunda bir araç olacaktır.

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların daha çok okuma alanı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Ateş, 2013; Bourke, 2009; Boyan, 1972; Clary, 1977; Çifci, 2009; Kay, 1946; Norris ve Ennis, 1989; Parson, 1985). Bununla birlikte eleştirel görsel okuma ile ilgili (Batur vd. 2009; Brill vd. 2007) çalışmalar da göze çarpmaktadır. Ayrıca Aydın ve Tunagür (2021) çalışmalarında MEB Türkçe öğretim programında görsel okuma alanı ile ilgili etkinlik ve kazanımların artırılması gerektiğini belirtmiş ve bununla ilgili etkinlikler geliştirmişlerdir. Eleştirel görsel okuma alanı ile ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin görsel okuma becerilerinin çeşitli yönlerini ortaya koymuş, çalışmaların dil öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini işe koşma hususunda nispeten yetersiz oldukları görülmüştür.

Bu çalışmada ise bir eğitim öğretim yılının tüm haftalarına dağıtılmış, öğrencilerin görsel okuma becerilerini eleştirel düşünme yoluyla geliştirmesi planlanan etkinlikler yer almaktadır. Planlanan 36 etkinliğin sonunda uygulanacak eleştirel düşünme becerileri ölçeği ile öğrencilerin bu hususdaki gelişimleri takip edilebilecektir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olan etkinliklerin uygulanabilirliği üst düzeye çıkarılmış olmakla birlikte öğretmenlere uygulama basamakları ile ilgili birkaç öneri sunmak yerinde görülmektedir:

1. Etkinliklerin eleştirel görsel okuma bölümlerinde öncelikle görselle ilgili istekli olanlardan başlanarak tüm öğrenciler konuşturulmalı, görselle ilgili yorum getirmelerine olanak sağlanmalıdır.

2. Öğrenciler görseli yorumlarken kesinlikle ilgili soruları görmemelidir. Bu görsele olan merakı azaltıp öğrenci yorumlarını farklı yönlendirebilir.

3. Görselle ilgili sorular yöneltilirken öğrenci yalnızca o an yöneltilen soruyla ilgilenmeli öğretmen bir sonraki soruya geçmeden hâlihazırdaki sorunun cevabıyla ilgili doyuma ulaştığını hissetmelidir.

4. Öğretmen soruların sırasını değiştirmemeye özen göstermelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (2007). Kırkkılıç, A. (Ed.), *Geçmişten günümüze türkçe öğretimi* (s 15-48). Pegem.

Ates, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, *2* (3) , 40-49.

Aydın, N., ve Tunagür, M. (2021). 6-8 sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarıları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 452-475.

Batur, Z., ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *JASSS*, *6*(2), 1549-1563.

Batur, Z., ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *2*(1), 22 – 30.

Batur, Z., Başar, M., ve Nilüfer Süzen, H. (2019). Critical visual reading skills of students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(3), 38-48.

Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi, *Millî Eğitim Dergisi, 48*(1), 595-615.

Bourke, R. T. (2009). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62, 304-312.

Boyan, C. S. (1972). Critical reading what is it? where is it? *The Reading Teacher*, 25, 517-522.

Brill, J. M., Kim, D. ve Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined - the result of a delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, *27*(1), 47-60.

Cain, K. (1999). Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, *17*(2), 293-309.

Clary, L.M. (1977). How do you teach critical reading? *The Reading Teacher*, 31, 142-146.

Çamlıbel, Ö. (2007). *The effects of reading on the improvement of writing skills* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çifci, M. (2009). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54 (2006/1), 55-80.

Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü*. Elik Yayınları.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 90-116.

Eğmir, E., ve Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Turkish Studies*, *11*(19), 337-360.

Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *2* (1) , 1-17.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.

Kay, S.C. (1946). Critical reading: Its importance and development. *The English Journal*, 35, 380-385.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.

Norris, S. P. ve Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*, Pasific Grove, Ca: Critical Thinking Press.

Odabaş, H., Odabaş, Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 431-465.

Özcan, C., ve Gücüm, Y. (2021). 2016 PIRLS sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 2* (2), 16-29. https://dergipark.org.tr/en/pub/jnate/issue/62026/952221

Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 13-25.

Parson, J. (1985). *Critical reading can be it be improved through the use of metacognitive strategies?* http://Americanreadingforum.Com/Yearbook/Yearbooks/85_Yearbook/Pdf/39_Parson.Pdf

Rogers, T., Ieys, M., ve Pearson, P.D. (1985). *Teaching a reading comprehension skill: Fact and opinion.* Retrieved from ERIC database. (ED258140).

Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Wolf, W. (1967). *Logic and critical reading.* http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldırım-Döner, S. ve Demir, S. (2021). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-31.

Abay'ın Çocuk Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin Kazakistan'ın Eğitim Politikalarına Yansımaları*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zhanakul SAMETOVA[1]

1 Dr., Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Philology, janagul-85@mail.ru, zh.sametova@abaiuniversity.edu.kz, ORCID: 0000-0002-9481-4579.

Gönderilme Tarihi: 15.10.2022 Kabul Tarihi: 07.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1205134

Atıf: "Sametova, Z. (2024). Abay'ın çocuk eğitimi ile ilgili görüşlerinin kazakistan'ın eğitim politikalarına yansımaları. *Millî Eğitim, 53* (241), 397-408. DOI: 10.37669/milliegitim.1205134"

Öz

Modern Kazak edebiyatının kurucu ismi olarak kabul edilen Abay Kunanbay (1845-1904), şiirleri ve kara sözleri ile Kazak Türkçesinin edebî dil kimliği kazanmasına katkı sağladığı gibi aynı zamanda Kazak halkının bilgi, kültür ve medeniyet seviyesini artırmak için de mücadele etmiştir. Bunun için de akla ve bilime önem veren, çalışkan, gayretli, iyi eğitimli bireylerin yetişmesi gerektiğini her fırsatta dile getirmiştir. Toplumsal konuları ele alırken herkesin birbirine ve yurduna karşı sorumluluğu olduğunu dile getiren Abay, toplumun her kesimine adaletli, dürüst, doğru sözlü ve hoşgörülü olmayı tavsiye etmiştir. Abay'ın edebî yaratıcılığında eğitim ve bilim konusu en önde yer alan kavramlardır. Abay'ın yaşadığı devirdeki orta ve yaşlı nüfusun büyük çoğunluğu eğitimsizdir. Dolayısıyla Abay'ın en çok şikâyet ettiği konu toplumdaki cehalettir. Bu nedenle Kazak halkının geleceği olan çocuk ve gençlerin iyi bir eğitim alması gerektiğini her fırsatta dile getirmiştir. Çalışmanın odak noktası Abay'ın çocuk eğitimi ile ilgili görüşleridir. İncelemede hem şiirler hem de kara sözler bu bakımdan değerlendirilecek ve günümüzde Kazakistan'ın uyguladığı eğitim politikalarında bu görüşlerin yeri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kazak edebiyatı, Abay Kunanbay, çocuk eğitimi, eğitim politikası*

* Bu araştırma Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı Bilim Komitesi tarafından desteklenmektedir. (Hibe No. AP15473235)

Reflections of Abay's Views on Child Education on Kazakhstan Education Policies

Abstract

Abay Kunanbay (1845-1904), who is considered to be the founding name of modern Kazakh literature, not only contributed to the literary language identity of Kazakh Turkish with his poems and black words, but also struggled to increase the knowledge, culture and civilization level of the Kazakh people. For this, he expressed at every opportunity that hardworking, diligent, well-educated individuals who attach importance to reason and science should be raised. Stating that everyone has a responsibility to each other and to their homeland when dealing with social issues, Abay advised every segment of the society to be fair, honest, truthful and tolerant. Education and science are the foremost concepts in Abay's literary creativity. The majority of the middle and elderly population in Abay's time was uneducated. Therefore, the issue that Abay complains most about is ignorance in the society. For this reason, he expressed at every opportunity that children and youth, who are the future of Kazakh people, should receive a good education. The focus of the study is Abay's views on child education. In the review, both poems and black words will be evaluated in this respect and the place of these views in the education policies implemented by Kazakhstan today will be emphasized.

Keywords: *Kazakh literature, Abay Kunanbay, children's education, education policy*

Giriş

Araştırma konusunun temelini Kazak şair ve yazar Abay Kunanbay'ın çocuk eğitimi konusundaki görüşleridir. Bu nedenle girişte Abay'ın edebî şahsiyeti ve eserleri hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. İlerleyen bölümlerde Abay'ın şiirleri ve düzyazılarından örnekler verilerek onun eğitim konusundaki görüşleri ortaya konulmuş, daha sonra 1991'de bağımsızlığını kazanan Kazakistan'ın otuz yıllık süreçteki eğitim politikaları genel hatları ile verilmiş ve bunlar Abay'ın eğitimle ilgi görüşleriyle ilişkilendirilmiştir. Makale Kazakistan için oldukça önemli bir şahsiyet olan Abay Kunanbay'ın eğitimci kimliğine dikkat çekmeyi ve onun bu yönünü Türkiye'de tanıtmayı hedeflemektedir. Bilindiği üzere Kazakistan'ın bağımsızlığını ilk tanıyan ülke Türkiye'dir. Çünkü Kazakistan ve Türkiye aynı ağacın dalları olup kardeş halklardır. Yusuf Has Hacip, Kaşgarlı Mahmut, Yunus Emre, Ali Şir Nevayî gibi Abay Kunanbay da Türk dünyasının kültür ve medeniyet mimarlarından biridir. 20. yüzyılda Türk dünyasının birçok sahasında eğitimle ilgili olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle Gaspıralı İsmail Bey'in *usul-i cedit* okulları modern eğitim anlayışıyla Türk dünyasında büyük bir aydınlanma hareketini başlatmış ve birçok aydın, münevver, ziyalı, sanatçı, devlet adamının yetişmesine katkı sağlamıştır. Abay Kunanbay da çocukluğunda

ceditçi öğretmenlerden ders almış ve her zaman bu tür okulların sayısının artması gerektiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla Abay Türk dünyasının aydınlanma hareketi olan ceditçiliğin önemli destekçilerinden biri olmuş ve edebi yaratıcılığında eğitim konusuna özel bir yer ayırmıştır. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Abay'ın manzum ve mensur eserleri de yapısalcı yöntem ile incelenmiştir.

Abay Kunanbay'ın Edebî Şahsiyeti ve Eserleri

Modern Kazak edebiyatının kurucu ismi olarak kabul edilen Abay Kunanbay (1845-1904), şiirleri ve kara sözlerinden oluşan edebî mirası ile sadece Kazak edebiyatının değil Türk dünyası edebiyatının zirve şahsiyetleri arasında yer almaktadır. Küçüklüğünden itibaren çok iyi eğitim almış, Arapça, Farsça ve Rusçayı çok iyi seviyede öğrenmiştir. Reformist bir kişiliğe sahip olan Abay, üyesi olduğu halka karşı taşıdığı sorumluluk gereğince Kazak halkının tefekkür dünyasını zenginleştirmek, bilgi ve kültür seviyesini artırmak için uğraş vermiştir. Bu noktada yöneticisinden sıradan insanına kadar toplumun her kesimini eleştirmekten geri durmaz. Bu bakımdan Abay'ın edebî yaratıcılığında sosyal eleştiri önemli bir yer teşkil eder. Fakat o hiçbir zaman sırf eleştirmek için eleştirmemiştir. Gördüğü sorunlara yönelik çözüm reçeteleri sunan Abay, kaleme aldığı eserleriyle mensubu olduğu toplumu daha iyi bir yaşam sürmesi için gerekenleri dile getirmiştir.

Abay'ın reformist ve yenilikçi bir karaktere sahip olması onun edebî faaliyetlerine de yansır. Kazak edebiyatında modern anlamda yeni şiir anlayışını ilk defa Abay ortaya koymuştur. Kazak Türkçesinin edebî dil kimliği kazanmasında Abay'ın katkısı büyüktür. 20. yüzyıl Kazak edebiyatının önde eğelen şairlerinden ve Abay araştırmalarında söz sahibi olan isimlerden biri olan Sultanmahmut Toraygurov "Manevi açıdan bozulup giden Kazakların, edebî dillerini koruyup geliştirebilmesi ancak Abay'ın temelini attığı Kazak edebiyatındaki halka ait geleneklerin esas alınmasıyla mümkün olabilir." (Mırzahmetulı 2020: 18) şeklindeki sözleri Abay'ın yenilikçi tarafını ortaya koymaktadır.

Rusya Çarlığı, Kazak bozkırlarında yürüttüğü politikanın uzun dönemli ve kalıcı olmasını sağlamak amacıyla eğitim öğretim faaliyetlerine önem vermiştir. Bu yıllar Kazak Türklerinin hayat tarzlarının değişmeye başladığı, eski geleneklerin yerini yeni adet ve alışkanlıkların aldığı, yerleşik kültüre geçiş sürecinin hızlandığı, hayvancılıkla geçimin yerini ticaretin almaya başladığı dönemdir. Yine bu devir, Rus kültürüne ve onun aracılığıyla Batı medeniyetine ait değerlerin Kazak kültürüne sızmaya başladığı, eğitimde eski Müslüman okulları ile medreselerin yerini devrine göre çağdaş bir eğitim sunan yeni tip okullar (Cedid okulları) ile Rus okullarının almaya başladığı bir zaman dilimidir (Ayan, 2015: 4). Abay bu dönemde yaşamış, yeni eğitim sistemini benimsemiş ve eserlerinde yeni eğitim sisteminin faydalarını her fırsatta dile getirmiştir.

Abay Kunanbay, sanatçı kimliğinin yanında mütefekkir ve kanaat önderi olma özelliğiyle dikkat çeker. Abay'ın kaleminden çıkan her bir mısrada ve satırda bir medeniyet tasviri söz konusudur. Abay, içinde yaşadığı asra kadar mensubu olduğu medeniyet dairesinin oluşturduğu kültürel birikimi başarıyla kullanması yanında yenilikçi ve reformcu kimliğiyle de öne çıkar (Sağlam 2020: 469) Çevresindeki birçok gencin yetişmesinde rolü olan Abay, akla ve bilime önem veren çalışkan, gayretli, iyi eğitimli bireylerin yetişmesi gerektiğini ve memleketin onlar sayesinde çağdaş medeniyet seviyesine ulaşabileceğini her fırsatta vurgulamıştır. Eserleriyle Kazak halkının taşıması gereken olumlu davranış kalıplarını ortaya koymaya çalışan Abay sevgi kavramına büyük önem verir. Sevginin bireyin yetişmesindeki önemine dikkat çeker. Herkesin birbirine ve yurduna karşı sorumluluğu olduğunu dile getirir. Adaletli, dürüst, doğru sözlü ve hoşgörülü olmayı tavsiye eder.

Üslûp ve konu bakımından pek çok yenilikler içeren Abay'ın eserleri Kazak edebiyatının klasikleri arasına girmiştir. Şiirlerinde zaman zaman kendi şahsından hareketle, zaman zaman da doğrudan toplumu sorgulayan ve sosyal hayatın olumsuzluklarını gün yüzüne çıkararak bu yönüyle günümüze kadar ulaşan zamanının çok ötesini görebilmiş bir sanatçıdır. Abay, toplumların gelişebilmesi için de toplumu var eden fertlerin akıl, ahlak ve gayret gibi temel insani prensiplere bağlı bir hayat sürmesi gerektiğini düşünür. Kazak halkının en büyük sorunları olan tembellik ve eğitimsizliği her fırsatta eleştiren Abay, söylemleriyle ideal Kazak toplumunu oluşturmaya çalışmıştır. Abay'ın kaleme aldığı şiirler, Rus şairlerden yaptığı çeviriler ve mensur yazılarının okuyuculara ulaşması üç şekilde olmuştur. Birincisi matbu olarak, ikincisi sözlü kültür içerisinde yayılarak, üçüncüsü de birbirinden kopya edilen el yazmaları şeklindedir (Kara, 2002:39). Günümüzde Abay'n eserleri iki cilt olarak neşredilmektedir. Birinci ciltte onun yaklaşık 200 şiiri ve manzum tercümeleri yer alır. İkinci cilt ise kara sözler adıyla yayımlanıp mensur yazılardan oluşmaktadır. Ayan'ın ifadesiyle kara sözler, tarih boyunca hükümdarlara ve devlet adamlarına nasihatler içeren siyasetnamelerin kendi çağındaki devamı niteliğindedir (Ayan 2015:27). Abay, bu yazılarında Kazak halkının yaşam tarzı, eğitim, bilim, din gibi konulardaki görüşlerini dile getirmiş, toplumda gördüğü olumsuzlukları eleştirmiş, bu sorunların düzelmesi için neler yapılması gerektiğini anlatmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenerek doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar ortamı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009, s.27). Abay Kunanbay'ın edebî mirası şiirleri ve kara sözlerinden oluşmaktadır. Bu eserler 2014 yılında Zafer Kibar

tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Çalışmada bu kaynaklardan yararlanılarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Söz konusu sebeplerden dolayı etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

Bilginin bir milleti dönüştürme gücünü çok iyi kavrayan Abay, en çok toplumu saran cehaletten şikâyetçidir. O, bu cahilliğin içine tembellik, yalancılık, eğitimsizlik, hırsızlık, uyuşukluk gibi kavramları dâhil eder. Bu bakımdan Abay'ın eserlerinde eğitim konusu oldukça önemli bir yere sahiptir. Çalışmamızın odak noktası Abay'ın çocuk eğitimi konusundaki görüşleri üzerinedir. İncelemede hem şiirler hem de kara sözler bu bakımdan değerlendirilmiştir.

Şiirlerde Çocuk Eğitimi

Abay'ın şiir dünyasında eğitim konusu önemli bir yere sahiptir. Birçok şiirinde eğitim konusuna değinen şairin özellikle "Yaşımda Bilim Var Diye Dikkat Etmedim, "Bilim Bulmadan Övünme", "Yatılı Okulda Okuyor", "Eğitimlinin Ettiği Söz", "Kaygı Çıkar Bilimden" vb. gibi şiirlerinin konusu tamamen eğitimle ilgilidir. Bu şiirlerde genel olarak toplumun bilim ve eğitimden yoksun oluşu, kimsenin bilim öğrenmek ve eğitim almak için çaba göstermemesi ve halkın cahil bir şekilde yetişmesi eleştirilir. Abay'ın şiirlerinde dikkat çektiği meselelerden biri de çocukların eğitimidir. Ona göre çocuk, insanın bu dünyadaki en büyük mürüvvetlerinden biridir:

İnsanın bir mürüvveti, "çocuk" diyeyim,

Çocuk okutmayı kötü görmedim.

Medreseye çocuğumu ''bil'' diye verdim,

"Hizmet etsin, rütbe alsın'' diye vermedim. (Kibar, 2014: 24)

Yukarıdaki mısralarda Abay, eğitimin bireyin gelişimi üzerindeki rolüne dikkat çeker. Kendi tecrübesi üzerinden topluma mesaj veren Abay, çocukların gerçek anlamda bilim sahibi olmak için eğitilmesini tavsiye ederken diğer yandan yaşadığı devirde mevcut olan bir bakış açısını da eleştirir. Bu da çocukların bir rütbe elde etmesi ya da görev alması amacıyla okula gönderilmesidir. Bu, Rusların egemenliği altında yaşayan Türk halklarının çoğunda görülen bir durumdur. Ruslar Kafkasya ve Türkistan'ı işgal ettikten sonra kendi idaresinde görev alacak memurların yetiştirilmesi amacıyla okullar açmıştır. Önceleri bu okullara mesafeli duran Türkler, zamanla çocuklarını bu okullara göndermek zorunda kalır. Rus okullarında yetişen ve iyi derecede Rusça öğrenen çocuklar gelecekte iyi bir iş sahibi olabilecektir. Abay'ın buradaki eleştirisini bu noktadan değerlendirmek daha doğru olacaktır. Realist bir şahsiyet olan Kazak çocuklarının Rusça öğrenmeleri gerektiğini her zaman dile getirmiştir. Nitekim

realist bir şahsiyet olan Abay, bireyin ve toplumun refahı için eğitimin çok etkili bir araç olduğunun farkındadır: Ancak burada Abay, doğrudan bilgiye ulaşmak ve bilim sahibi olmak konusuna dikkat çekmektedir.

Çocukların ve gençlerin iyi bir eğitim almasını her seferinde dile getiren Abay, kendisi de öğretmenlik yapmıştır. Muhtar Avezov: "Abay'ın eserleri ve büyük şairin Kazak edebiyatı tarihindeki yeri anlatıldığında, Abay'ın yetiştirdiği öğrencilerden bahsetmeden olmaz." diyerek onun eğitimci kişiliğine vurgu yapmıştır (Muhammedhanov 2020: 7) Onun öğrencilerinden biri de Kazak edebiyatının önemli temsilcilerinden Şakerim Kudayberdi'dir. Aşağıdaki mısralarında çocuklara seslenen şair, onlara kendilerine güvenmelerini, isterlerse büyüdüklerinde çok başarılı olabileceklerini telkin eder.

Âlim olmaz, ne olur,
Çocukluğa kıyarsan?
Olmasan da benzer bak,
Bir âlimle karşılaşırsan…
"Öyle olmak nerde" deme,
Bilimi seversen böyle söyleme.
Bilimi kim verirse Size,
Yanmadan sönseniz önünde? (Kibar, 2014:62)

Çocukların üzerinde uygulanacak eğitimin güven verici, şevke getirici, cesaretlendirici ve güler yüzlü olması onların eğitimindeki başarıyı artıracak unsurlardandır. Günümüz modern eğitim yöntemlerinin çoğunda çocukların özgüven kazanımlarına vurgu yapılmaktadır. Bu bakımdan Abay'ın buradaki yaklaşımı da oldukça önemlidir. Abay, buradaki tavrıyla anne baba ve öğretmenlere de rehberlik eder. Çocuklar, yeni bir şey öğrenirken ve yaparken cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyabilir. Bu, özellikle özgüven gelişimi bakımından önemlidir. Abay, "Öyle olmak nerde, deme," diyerek çocukların istedikleri ve gayret gösterdikleri sürece hayatta başarılı olabileceklerine dikkat çekmektedir. Abay "Neredesin Gençlik Ateşi" adlı şiirinde neden bilimin peşimden gitmiyorsunuz diyerek adeta gençlere haykırır:

Neredesin, gençlik ateşi,
Dürtüp okşamaz mısın yüreği?
Faydasını bilip bilimin,
Şaşaasını yormaz mısın âlemin?
…

Abay'ın gençlerden en büyük isteği bilim öğrenmek konusunda istekli ve gayretli olmalarıdır. Çünkü o bütün iyi şeylerin, başarının ve refahın yalnızca pozitif bilimlerin iyi öğrenilmesiyle olacağına inanmış ve son nefesine kadar da düşünceyi savunmuştur. Abay "Bulmaca" adlı şiirinde gençlere hitaben bir soru sorar ve sonra da cevabını verir.

Hey, sınanır yiğitler, geldi sizin sıranız

Nurunuz varsa, beri gelip merakı takip ediniz.

Canın düşkünlüğü dünyada neyeymiş dersiniz;

Onu bilirseniz, her şeyi bilirmişsiniz.

Çözümü: Bilmeye düşkünlük. (Kibar 2014: 226)

Yukarıdaki mısralarda görüldüğü üzere Abay ten ve can ayrımına dikkat çeker. Tasavvufi düşünceye göre ten yani beden dünyaya bağlıdır. Dünyevi arzuların peşindedir. Can yani ruh ise geldiği esas yere, o yüce makama, Tanrı katına bağlıdır. Bu bakımdan insan doğumundan itibaren bir mücadele içerisindedir. Bedenin ve ruhun mücadelesi son nefes verilinceye kadar devam edecektir. Burada Abay, canın düşkünlüğü diyerek, ruhun gıdasının bilgi olduğunu söyler. Kâinatın esasını bilginin oluşturduğunu bilen Abay, Kazak halkının geleceği olan gençlere de bilimin peşinden koşmaları çağrısını yapar (Sağlam 2019:329-330)

Kara Sözlerde Çocuk Eğitimi

Abay üzerine araştırma yapanlar onun eğitim aldığı medresede Şehabeddin Mercani'nin öğrencisi olan öğretmenlerin ders verdiğini belirtmektedirler (Kıdırali 2020: 25). Bilindiği üzere Mercani Türk dünyasının önde gelen ceditçi aydınlarından biridir. Ceditçilerin modern eğitim anlayışıyla tanışan Abay, Rus edebiyatından başarılı tercümeler yapacak kadar iyi derecede Rusça da öğrenir. Böylece Rus ve dünya edebiyatını da tanıma imkânı bulur. Başta Rusya ve Avrupa olmak üzere dünyadaki bilim, sanat ve teknolojik gelişmelerden haberdar olan Abay, yaşadığı dönemdeki eğitim sorunlarını iyi analiz eder ve bu sorunlara çözüm önerileri getirir. Abay'a göre, her çocuk okumalıdır. Ancak çocuk okuturken dikkat edilmesi gereken şeyler vardır. Çocuklar modern eğitim sistemine uygun ve çağın bütün şartlarına göre ayarlanmış bir eğitim modeli ile okutulmalıdır. Ancak bu şekilde bilim, sanat, edebiyat ve diğer alanlarda gelişme sağlanabilir.

Realist bir şahsiyet olan Abay, özellikle çocukların Rusça öğrenmesi gerektiğini dile getirir. Çünkü refah, sanat ve bilim Ruslardadır. Rusların ve diğer milletlerin zararından kaçınmak ve faydasına ortak olmak için onların dilini, eğitimini ve bilimini bilmek zaruridir. Abay'a göre Ruslar, dünyanın dilini, medeniyetini bildikleri ve

devrin şartlarına uyum sağladıkları için gelişmiştir. Bu nedenle Kazak halkı da çağın şartlarına ayak uydurmalı ve çağdaş bir eğitim sistemi benimsemeli ve uygulamalıdır. Ancak bu şekilde başka milletlerle rekabet edilebilir ve gelişme gösterilebilir. Abay, bu düşüncelerini şöyle dile getirir:

> *"Rusça öğrenmek gerek; hikmet de, zenginlik de; sanat da, bilim de; hepsi de Rus'ta. Zararından kaçınmak için; faydasına ortak olmak için; dilini, eğitimini, bilimini bilmek gerek. Onlar dünyanın dilini bildi; onun için böyle gelişti. Sen onun dilini bilirsen; gönül gözün açılır istersen. Herhangi birinin dilini, sanatını bilen; alabildiğine yüzleşmez; yalvarıp yakarmaz; onunla denklik mücadelesine girebilir hemen.* (Kibar, 2014: 64)."

Abay, çocukların eğitimi konusunda en büyük rolün anne ve babaya düştüğünü dile getirir. "Ağaç yaşken eğilir." atasözünde olduğu gibi anne babalar evlatlarını küçüklükten bilim ve eğitime heveslendirmelidir. Bu cesaretlendirme ödülle yahut zorla olabilir. Ama nasıl olursa olsun ilk şart çocukları heveslendirmek olmalıdır. Çocuk, bilim öğrenmeye karşı bir istek duyarsa zaten gerisi çorap söküğü gibi kendiliğinden gelir. Artık bu, çocukta bir alışkanlık haline gelir. Ne zaman ki çocuk, bilim ve eğitimi gerçekten aşk ile arzular, o zaman çocuğun ruhu ve sıfatı insan olur. "Ağaç yaşken eğilir." atasözünde olduğu gibi, bilim ve eğitim aşkı çocuklara küçük yaşlarda aşılanmalıdır. Abay, bu düşüncelerini şu sözlerle ortaya koyar: ''Eğitim ve bilimi, evvel başında, çocuk kendiliğinden arayıp bulamaz. Ya ödülle, ya da zorla; heveslendirmeye ihtiyaç var, başında; öğrenirken kendisi arar gibi oluncaya kadar, ha! Ne zaman ki bir çocuk, eğitim ve bilimi aşk ile arzular; ancak o zaman, onun sıfatı insana çıkar'' (Kibar, 2014: 98).

Eğitimci bir şahsiyet olan Abay, anadili dışında ikinci bir dil öğrenmenin öneminin farkındadır. Kendisi Arapça, Farsça ve Rusçayı iyi derecede bilmektedir. Yaşadığı devrin şartlarını çok iyi bilen ve aynı zamanda ileri görüşlü biri olan Abay, Kazak çocuklarının Rusça öğrenmesi gerektiğinin altını çizer. Anne ve babaları bu konuda bilinçli olmaya davet eder. Abay'a göre ebeveynler çocuklarına özellikle Rusların sahip olduğu bilgi birikimini öğrenmeleri için imkân sağlamalıdır. Çünkü modern bilimi ve eğitimi Ruslar yapar. Abay, bu düşüncelerini şu sözlerle dile getirir: ''Çocuğuna hatun alma, tereke bırakma; her şeyini harcasan da, Rus'un bilimini öğret, ha! Kurnazlık yolu değil, bu benim anlattığım yol. Allah'tan kork, kuldan utan; evladın'' evlat olsun'' dersen; malına acıma sen!'' (Kibar, 2014: 66).

Abay'ın 41. Sözünde geçen aşağıdaki ifadeler onun çocukların eğitimine verdiği önemi açıkça ortaya koymaktadır:

> *''Bizimkilere ''akıl vereyim, düzelteyim'' diye gamlanan adama; iki şey gerek mümkün olursa. Evvela, pek güçlü hükümet, fermanı elinde adam gerek,*

büyükleri korkutarak, küçük çocukları ellerinden zorla alıp, medreselere verse… Birini bu yola, birini şu yola salsa… Hani dünyada sayısız bilim yolları, her bir yolda ayrı bir medrese var ya, işte oralarda okutsa… Birine ''sen bu yolu öğren'', diğerine ''sen şu yolu öğren'' diyerek, başka başka yollara salsa… Bunların masraflarını, buradaki halka karşılatsa… Hatta kızları da, hiç olmazsa İslami bilimlere göndererek, iyi din bilimi öğrenmelerini sağlasa… İşte o zaman, bu gençler yetişir, büyükleri yaşlanıp sözü geçmez olduğunda, bu toplum düzelir. İkincisi, bu kişinin hesapsız zengin olması gerekir. Büyükleri parayla susturarak, çocukları alır; az önce anlattığımız yola salıp; eğitim verdirir… Toplum, o zaman düzelir'' (Kibar, 2014: 132).

Bu sözler Abay'ın reformist kişiliğinin bir göstergesidir adeta. Kazak halkının geleceğinin teminatı olan çocukların devlet eliyle ücretsiz bir şekilde okutulmasını dile getiren Abay, günümüzde sosyal devletin en önemli özelliklerinden biri olan eğitim hakkına gönderme yapmaktadır. Ayrıca kız çocuklarının da okula gönderilmesi gerektiğine dikkat çeker. Abay'ın yaşadığı toplum ve özellikle toplum içerisindeki yaşlı insanlar çok cahildir. Bu cehaletin tek nedeni de eğitimsizliktir. Bunu düzeltmenin yolu da yarının büyükleri olan çocukların çağın gereklerine göre eğitilmesinden geçmektedir.

Kazakistan'ın Eğitim Politikaları ve Abay

Eğitim düzeyi ile bilimsel faaliyetler bir ülkenin en önemli gelişmişlik göstergelerindendir. O yüzden Kazakistan, bağımsızlığını kazandığı ilk günden itibaren eğitimi, bilimi kalite yönünden dünyaca bilinen ölçütlere uygun bir şekilde geliştirmeyi hedeflemiştir. Otuz yıllık sürece bakacak olursak söz konusu ölçütlerin zirvesinde yer alan Kazakistan eğitim ve bilim alanlarında büyük bir yol kat etmiştir.

Eğitim alanını 30 yıllık süreçte birkaç döneme ayırarak inceleyebiliriz. 1991-1994 yıllar aralığı kanuni yönden gerekli olan yönetmelik ve yönergelerin oluşturulduğu, başka bir ifadeyle eğitimin eğitim sisteminin yasal temelinin oluşturulduğu dönemdir. 1995-1998 yılları ise eğitim sistemi ile onun içeriğini güncelleme dönemi, 1999-2004 yılları ise eğitim sistemini yönetme ve bu alana yatırım yapmak ile eğitim kurum ve derneklerine akademik özgürlük verme konularının dikkate alındığı dönemdir. 2005-2010 yılları aralığında eğitim sistemi pazar ekonomisine göre yön almıştır. 2011 yılından günümüze kadarki dönem içerisinde yenilikçi gelişmeye yönelen donanımlı ve yetenekli uzmanları hazırlayacak millî eğitim modeli oluşmuştur.

Bağımsızlık yıllarında Kazakistan'da eğitim alanında oldukça olumlu neticeler elde edilen reformlara imza atılmıştır. Eğitim binaları revize edildi, genel orta eğitim ile devlet okullarında ücretsiz eğitim alma devlet tarafından garantilendi. Üç dilde

(Kazakça, Rusça, İngilizce) eğitim alma sistemi başlatıldı. Yabancı uyruklu öğrencilerin Kazakistan Cumhuriyeti'nde eğitim almalarına imkân sunuldu. Kredi sistemi ile eğitim alma imkânı tanındı. Yükseköğretim ile akademik araştırma enstitülerinde eğitim alanında akademik uzmanlaşmaya özgürlük tanınarak donanımlı uzmanlar yetiştirilmesine imkân verildi.

Kazakistan, eğitim sistemini UNESCO'nun çerçevesini çizdiği Uluslararası eğitim sistemi programının standart sınıflandırması ölçülerine uygun hale getirmiştir. Kazakistan Cumhuriyeti Bilim yasasının 8. Maddesine uygun eğitim sistemi yedi aşamadan oluşur: okul öncesi, ilkokul, orta eğitim ve genel orta eğitim, orta eğitim üstü, yüksek ve yüksek eğitimden sonraki bilim. Yükseköğretim alanını uluslararası seviyeye getirmek Kazakistan'ın uluslararası arenada güçlü bir ülke olarak kabullenmesine doğrudan etki edeceği için, 2012 yılından itibaren Kazakistan'da üç dilde eğitim verme sistemi başlatılmıştır. 2012-2013 eğitim yılında Kazakistan'ın 35 okulunda üç dilde eğitim sistemi gerçekleşmiştir. Köy okullarında okuyan yetenekli çocuklara destek verme amacıyla 2019 yılından itibaren "Halk Umudu" projesi etrafında "Bin Çocuk" millî intelektüel olimpiyadı" ve "Elbaşı madalyosu" projeleri yürülüğe konulmuştur. 2005 yılına kadar "Köy okulu" adlı devlet projesi uygulanmıştır. Projenin temel amacı ülkemizin köy okullarını belli alanlara göre geliştirmek olmuştur. Birçok bölgede okulların yetersiz olduğundan dolayı sorumlu bakanlık köy okullarına uzmanlar göndermeiştir. Bu çalışmalar "Bilim" devlet programı esnasında devam etmiştir. 2018 yılında Cumhurbaşkan K. Tokaev "Pedagog otoritesi hakkında" yasa kararı alma teklifi sunarak bu alandaki devlet politikalarını daha etkili hale getirmiştir.

Kazakistan'ın bağımsızlık yıllarında gösterdiği başarılardan biri de, milli eğitim kalitesini değerlendirme sisteminin oluşturulmasıdır. Eğitim kalitesini değerlendirme sırasında iç ve uluslararası kurallar kullanılmaktadır. Kazakistanlı öğrenciler aldıkları eğitim ile başarılarını bağımsız bir şekilde uluslararası değerlendirmeye imkân sunan PISA, TIMSS, PIRLS gibi araştırmalara da katılabilmektedirler.

Kazakistan'ın Bolonya sürecine hızlı erişmesinin neticesinde ülke üç seviyeli modele girmiştir. Lisans, yüksek lisans, PhD doktora. Bu üç yön boyunca akademik değişim programı temelinde öğrencilerin 1 dönem için yurtdışı üniversitelerinden eğitim alma imkânları vardır. PhD doktora öğrencileri için kendi danışmanıyla birlikte yurtdışı üniversitelerinden danışman almalarına izin verilmektedir. Yurtdışındaki danışmanlar da Kazakistan'a ders vermeye gelmektedirler. Böylece dünyanın birçok yerinden alanında uzman ve yetkin bilim insanları Kazakistan'a gelerek burada on beş gün veya bir ay süre ile dersler vermektedir. Ayrıca öğrenciler de yurtdışındaki danışmanlarının bulunduğu üniversitesinde bilimsel staj yapmaktadır. Bütün bu akademik faaliyetler devlet tarafından maddi açıdan da desteklenmektedir.

Son olarak ülkenin gelecekteki kadrolarını yetiştirmek amacıyla "Bolaşak/ Gelecek" adlı uluslararası program uygulamaya konulmuştur. Bu program çerçevesinde Kazakistanlı öğrencilere ve akademisyenlere yurtdışındaki en güçlü üniversitelerde eğitim alma imkânı sunulmuştur. Bunun haricinde uluslararası Erasmus programı ile öğrencilerin eğitim kalitesinin yükseltmesi sağlanmıştır. Erasmus gibi başarılı ve etkili programlardan bir tanesi de Mevlana değişim programıdır. Türkiye'deki önemli eğitim programlarından olan bu uygulama ile öğrenciler yurtdışında 1 (minimum) veya 2 (maksimum) dönem eğitim alabilirler. Öğretim üyeleri ise yurtdışında en az bir hafta, en çok bir ay aralığında derslere girebilirler. Bu programlar sayesinde öğrenciler ile öğretim üyeleri yurtdışında eğitim görme tecrübesi edinmekte ve kendi bilim seviyelerini artırmaktadırlar.

Kazakistan'ın bağımsızlık yıllarındaki eğitim politikalarını anlatmak bu makalenin hacmini artıracağından burada konu genel hatları ile sunulmuştur. Kazak halkı için büyük bir bilge olarak kabul edilen Abay Kunanbay, sadece bir şair ve yazar değil aynı zamanda eğitimci, besteci, düşünür ve kanaat önderidir. Onun bıraktığı edebî miras Kazak halkı için çok önemli bir kültürel referansa kaynağıdır. Gerek kara sözlerinde gerek şiirlerinde çocukların ve gençlerin eğitimine dikkat çeken Abay'ın özellikle çocukların eğitimin ücretsiz olması, çocukların eğitim almak için başka yerlere gönderilmesi, çocuklara eğitim vermek için başka yerlerden öğretmenlerin getirilmesi gibi görüşleri, yaşadığı devrin ve çevrenin şartlarına göre oldukça kıymetlidir. Reformist ve ileri görüşlü bir şahsiyet olan Abay, bu yönüyle 1991 yılında bağımsızlığını Kazanan Kazakistan'a ilham vermeye devam etmektedir. Abay'ın dile getirdiği bu görüşler günümüzdeki Erasmus, Mevlana gibi değişim programlarını andırmaktadır. Bu fikirleri onun yaşadığı devrin önemli bir pedagogu olduğunun şahididir.

Sonuç

Abay Kunanbay, 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın başlarında yaşamış bir Kazak aydınıdır. Bozkırın bilgesi olarak bilinen Abay, şair, yazar, besteci ve düşünür kimlikleriyle tanınır. Onun yaşadığı devir Kazak halkının Rus Çarlığının egemenliği altındaki yıllardır. Kazak halkı arasında okuryazarlık oranı çok düşüktür. Rusya'nın uyguladığı politikalar nedeniyle halk zor bir dönemden geçmektedir. Özellikle atalarından kendilerine miras kalan verimli topraklar Çarlık yönetimi tarafından ellerinden alınmaya başlanmış, millî ve manevi değerlerine karşı her türlü saldırı giderek artmıştır. İşte Abay, böyle bir devirde sahip olduğu zekâ, aldığı eğitim ve elde ettiği tecrübelerle Kazak halkının daha iyi bir yaşam sürmesi için mücadele etmiştir. Bu mücadele onun en etkili silahı da kalemidir. Gerek şiirleri gerek kara sözleri ile ideal Kazak tipini, ideal toplum düzenini ortaya koymaya gayret etmiştir.

Abay'ın edebî yaratıcılığında çocuklar ve gençlerin özel bir yeri vardır. Birçok şiirinde ve düz yazısında bilim ve eğitim konusuna değinen Abay, çocukların eğitiminde anne babaya özel bir görev yükler. Yine çocukların okumaya, bilim öğrenmeye

heveslendirilmeleri gerektiğini söyleyerek eğitim psikolojisine dikkat çeker. Abay'ın bu tespit ve önerileri Kazak halkı için yenilikçi fikirlerdir. Bu bakımdan Abay, çocuk ve çocukluk kavramlarına dünyadaki gelişmeler ışığında modern eğitim anlayışı çerçevesinde yaklaştığını söyleyebiliriz. Çocukların yeni bir şey öğrenirken cesaretlendirilmeleri gerektiği günümüz eğitim anlayışının da temel ilkelerinden biridir. Abay da bu gerçekliğe vurgu yaparak anne baba ve öğretmenlere tavsiyeler vermiştir.

Abay'ın birçok yetenekli genci toplayıp onlara ders verdiği bilinmektedir. Başta kendi evlatları olmak üzere çevresinde çocukların eğitimiyle özel olarak ilgilenen biridir Abay. Kız çocuklarının da okula gönderilmesini söyleterek bu konudaki eksikliğe de dikkat çekmiştir.

Abay'ın üzerinde durduğu önemli, meselelerden biri de yabancı dil öğrenimidir. Bu bakımdan Kazak çocukların Rusça öğrenmelerini ve Rusça aracılığıyla dünyayı tanımalarını arzular. Ayrıca her çocuğun eşit şekilde eğitim hakkına sahip olduğunu söyleyen Abay, devletin çocukların masraflarını karşılayarak onların farklı yerlerde bilim öğrenmelerine fırsat tanıması gerektiğini de belirtir. Günümüzde Kazakistan, birçok öğrencisini, akademisyenini ülke dışına bursla göndermekte ve onların kendi almalarında iyi birer araştırmacı ve bilim insanı olarak yetişmeleri için politika yürütmektedir. Bu bakımdan Abay, yıllar öncesinde bugünkü Kazakistanlı yöneticilere ilham vermeye devam etmektedir diyebiliriz.

Kaynakça

Ayan, E. (2015). *Bir devrin aynası Abay Kunanbay ve kara sözler*. Akademi Titiz Yay.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40.

Kara, A. (2002). *Türkistan ateşi Mustafa Çokay'ın hayatı ve mücadelesi*. İstanbul.

Kıdırali, D. (2020). Abay ve mercani dünya görüşü. İçinde Biray, N., Ercilasun G., Sağlam, S. (Edt.), *Türk dünyasının bilgesi Abay Kunabayoğlu.* Bengü Yay.

Kunanbay, A. (2014). *Şiirler* (Çev. Zafer Kibar). SFN Baskı.

Kunanbay, A. (2014). *Nasihatler-kara sözler* (Çev. Zafer Kibar). SFN Baskı.

Mırzahmetulı, M. (2020). Abay mirasının ilk araştırıcıları. İçinde Biray, N., Ercilasun G., Sağlam, S. (Edt.), *Türk dünyasının bilgesi Abay Kunabayoğlu*. Bengü Yay.

Muhammedhanov, K. (2020). Abay Kunabay'ın oğlu Turağul. İçinde Biray, N., Ercilasun G., Sağlam, S. (Edt.), *Türk dünyasının bilgesi Abay Kunabayoğlu*. Bengü Yay.

Sağlam, S. (2019). *Abay ölenderindegi jastardın ülgisi: Ebdirahman* [Habarşı Bestnik Bulletin]. No:4, 70, s. 325-332.

Sağlam, S. (2020). Abay yazınında gençlik ideali: Abdirahman. İçinde Biray, N., Ercilasun G., Sağlam, S. (Edt*.), Türk dünyasının bilgesi Abay Kunabayoğlu.* Bengü Yay.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (409-428)

Okuma Tiyatrosu Yöntemi ile İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muhammet SÖNMEZ[1], Ömer TOKGÖZ[2]

1 Öğretmen, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635.

2 Öğretmen, Şehit Can Duyar İlkokulu, omertokgoz1993@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6477-9007.

Gönderilme Tarihi: 17.10.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1190692

Atıf: Sönmez, M., ve Tokgöz, Ö. (2024). Okuma tiyatrosu yöntemi ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim, 53* (241), 409-428. DOI: 10.37669/milliegitim.1190692"

Öz

Bu araştırmada okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemiyle belirlenen 24 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Garfield Görselli 1-6. Sınıflar için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve okuduğunu anlama soruları kullanılarak toplanmıştır. Akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi boyutlarının ölçümlenmesinde katılımcıların bir dakikalık sesli okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak hesaplanmıştır. Ayrıca okuma prozodisi için Okuma Prozodisi Rubriği kullanılmıştır. Araştırmanın sürecini ortaya çıkarmak için sınıf öğretmeni tarafından yansıtıcı günlük tutulmuştur. Bu bağlamda nicel veriler için ilgili istatistiksel analizlere başvurulurken yansıtıcı günlük betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *okuma tiyatrosu, okuduğunu anlama, akıcı okuma, okumaya yönelik tutum*

Developing Reading Skills of Primary School First Grade Students with Reading Theater Method

Abstract

In this study, it was aimed to improve the reading attitudes, reading comprehension and fluent reading skills of primary school first grade students by using the reading theater technique. For this purpose, the research was conducted using the action research design. The study group of the research consists of 24 primary school first grade students determined by the easily accessible case sample. The research data were collected using the Attitudes Toward Reading Scale with Garfield Visualized for Grades 1-6 and reading comprehension questions. In measuring the word recognition, reading speed and reading prosody dimensions of fluent reading, one-minute read alouds of the participants were recorded with a voice recorder and calculated. In addition, the Reading Prosody Rubric was used for the reading prosody. A reflective diary was kept by the classroom teacher to reveal the process of the research. In this context, while applying statistical analyzes for quantitative data, reflective diary was subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it was revealed that the reading theater technique improved the reading attitudes, reading comprehension and fluent reading skills of primary school first grade students.

Keywords: *reading theater, reading comprehension, fluent reading, attitude towards reading*

Giriş

Okuyucu tiyatrosu, eğlendirmek, bilgilendirmek veya etkilemek için oluşturulmuş bir oyunun ya da dramatik bir eserin sahnelenmiş okumasıdır (Kerry Moran, 2006). Akıcılığa ulaşılana kadar metni tekrar tekrar okumayı içeren tekrarlı okuma stratejisine dayanmaktadır (Lekwilai, 2016; Samuels, 1979). Rasisnski ve diğerlerine (2017) göre okuma tiyatroları, okuma becerilerini geliştirmek için ideal bir yaklaşımdır. Ayrıca sınıf içerisinde uygulaması kolay ve erişilebilir bir etkinliktir. Herhangi bir kostüm, dekor ya da ezber gerektirmeden, öğrenciler okuma tiyatrosu metnini okur ve sergilerler (Lin, 2015; Young ve Nageldinger, 2014). Okuma tiyatrosu, öğrencilere tiyatro oyuncuları gibi konuşma, anlatılara tepki verme, duyma ve görme imkanları sağlayan, anlamayı geliştiren tiyatro temelli bir strateji olarak ifade edilir (Young ve Rasinski, 2018). Young ve Nageldinger (2014) okuma tiyatrosunun etkisini bir öğrenci deneyimiyle şu şekilde ifade etmektedir:

"...Manny (takma ad) sahne arkasında bazı oyuncularla şakalaşıyor. Birkaç dakika içinde, o ve bazı sınıf arkadaşları, beşinci sınıflar için bir okuma tiyatrosu parçası sergileyecekler. Bir yıldan daha kısa bir süre önce insanların önünde yüksek sesle

kitap okumak, yapmak istediği son şey olurdu. Metinler üzerinde kelime kelime, ağır ağır ilerleyişi, başkalarının dinlemesi için olduğu kadar onun için de acı vericiydi. Manny okumada zorlanıyordu. Özellikle okuduğunu anlamlandırmakta güçlük çekiyordu. Sözlü okuma akıcılığı ve anlama ölçütleri, onu yaşıtlarından yaklaşık iki yıl geride bıraktı. Sonra bir arkadaşının ısrarıyla drama kulübüne katıldı. Sahneyi evde prova etmek, durumu ve karakteri anlamak için sahneyi defalarca okumayı gerektirir. Sonuç? Daha fazla okuma. Daha da önemlisi, "yakın okuma" olarak bilinen şeye benzeyen daha fazla okuma…" (Young ve Nageldinger, 2014, ss. 47-48).

Okuma tiyatrosu, hikâye anlatımı ve dramatik unsurları birleştiren etkili bir öğretim yöntemidir, dil öğreniminin dört ana unsurunu (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birleştirir ve öğrencilerin dili kullanmaları için iletişimsel ve özgün bir bağlam sağlar (Tsou, 2011). Öğrencilerin okuma tiyatrosu esnasında aktif olarak sürece katılması, onların sosyalleşmelerine ve okumaya yönelik isteklerini yükseltmeye katkı sağlamakta (Kanık Uysal, 2020), dinleme, konuşma, okuma, yazma (Huang, 2007; Lee, 2010; Tian ve Wu, 2012) ve okuma motivasyonunu geliştirmektedir (Martinez ve diğerleri, 1998). Okuma tiyatroları, öğrenci motivasyonunu yükselterek onlara tekrarlı okumalar yapmaları için eğlenceli ve gerçek nedenler sunmaktadır, okurken eğlenmek, akranları ve öğretmeni tarafından desteklenmek onları okumaya motive ederek okuma sürecini kolaylaştırmaktadır (Kanık Uysal, 2021). Ulusal ve uluslararası alanyazında okuma tiyatrosu yönteminin okuma becerileriyle ilişkisine yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır;

Lornklang ve Gu (2021) resimli kelime- tümevarım modeli ve okuyucu tiyatrosunun Çinli öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme başarısına etkilerini inceledikleri çalışmada resimli kelime-tümevarım modeli ve okuyucu tiyatrolarının kelime öğrenmeye önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Young ve diğerleri (2021) okuma tiyatrosu uygulamalarından erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla kazanç sağlamasının nedenlerini araştırdıkları çalışmada, erkeklerin dramatik performansın işbirlikçi yönünü sevdiğini, okuma tiyatrosunu geleneksellikten uzak ve eğlenceli bir sınıf etkinliği olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Lekwilai (2021) okuma tiyatrosunun üniversite öğrencilerinin prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Kanık Uysal (2020) akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yöntemi kullanmıştır. Okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve okuma tiyatrosuyla birlikte öğrencilerin kendi okuma becerilerine yönelik farkındalık kazandığı görülmüştür. Babacan (2020) okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Kelime tanıma, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği

ancak okuma hızında herhangi bir değişiklik olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Young ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Lin (2015) okuma tiyatrosu eğitiminin ilkokul öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama ve İngilizce öğrenmeye etkisini, okumaya yönelik tepkileri ile okuma tiyatrosuna ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmayla birlikte öğrencilerin İngilizce okuma öğretimini desteklemek ve öğrencileri grup çalışmalarıyla işbirlikçi öğrenmeye teşvik etmek için okuma tiyatrosundan yararlanılabileceği ortaya çıkmıştır. Lekwilai (2014) okuma tiyatrosunun okuma akıcılığı faaliyetleri için alternatif bir araç olarak nasıl uygulanabileceğine yönelik araştırmasında, okuma tiyatrosunun akıcılığın tüm boyutlarını geliştirmeye yardımcı olan bir yöntem olduğu sonuçlarını ifade etmiştir. Clark, Morrison ve Wilcox (2009) farklı okuma seviyesine sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflediği çalışmada okuma tiyatrosu yönteminden yararlanmıştır. Öğrencilerin okuma hızı ve ifade becerilerinin geliştiği, okuma tiyatrosunun motivasyonu ve güveni yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Keehn ve diğerleri, (2008) sınıf seviyesinin altında okuyan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuma tiyatrosuyla geliştirilmesini hedefledikleri çalışmada, okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuma düzeylerine, akıcılık ve anlama becerilerine önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ilaveten okuyucuları motive etme ve okuma güveni sağlama konusunda nitel kanıtlar sunmuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmaların sayısını arttırmak mümkündür. Ancak okuma tiyatrosuyla ilişkili ilkokul dönemindeki çalışmalarda genellikle 2. 3. ve 4. sınıf seviyelerine odaklanılmıştır (Lekwilai, 2014). Stanovich (1986) okuma etkinlikleri ve okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğundan söz etmektedir. Bu ilişkiye göre iyi okuyucular sürekli okuma eylemi içerisinde olarak daha iyi okurken, zayıf okuyucular okumayı zor ve sıkıcı bir eylem olarak görerek okumadan uzaklaşmaktadır. Bu bağlamda iyi ve zayıf okuyucular arasındaki fark sürekli artmaktadır. İlkokul birinci sınıf basamağı öğrencilerin okuma becerilerini kazandığı, gelecekteki okuma deneyimlerini etkileyen bir dönemdir. Birinci sınıf seviyesinde öğrencilerin zayıf okuyucu durumuna düşmeden, motivasyonunu kaybetmeden okuma sürecine devam edebilmesi için etkili yöntem ve tekniklerin uygulanmaya başlanması gerekmektedir. Bu araştırmayla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda;

1. Okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi nedir?

2. Okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi nedir?

3. Okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?

sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden teknik-bilimsel- işbirlikçi eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Teknik-bilimsel-işbirlikçi eylem araştırması desenin de amaç daha önceden var olan kuramsal çerçeve içinde bir uygulamayı sınamak ya da değerlendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Eylem sürecinin tasarlanmasında 4 kişilik bir komisyondan destek alınmıştır. Bu komisyonda bölgede görev yapan 2 sınıf öğretmeni ve sınıf eğitimi alanında çalışmalar yapan 2 alan uzmanı yer almıştır. Mevcut çalışmada okuma tiyatrosu etkinlikleri uygulanmıştır. Bu bağlamda okuma tiyatrosu sürecinde ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okuduğunu anlama durumları ve akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı, okuma prozodisi) becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın 2. yazarı aynı zamanda uygulama yapılan sınıfın sınıf öğretmenidir. Eylem araştırmalarında bir okulda çalışan yönetici, öğretmen veya eğitim uzmanı araştırmanın yürütücüsü olarak görev yapabilir. Bu bağlamda okuma tiyatrosu yöntemiyle ilkokul birini sınıf öğrencilerinin okuma tutum, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, uygulama sürecinin net bir şekilde yansıtabilmek için eylem araştırması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 24 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların 10'u erkek 14'ü kızdır. Katılımcıların birinci sınıf olmaları nedeniyle araştırma ikinci sömestr döneminde gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırma sürecine okuma becerisini kazanmış birinci sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda okul bölgesinin geneli ve mevcut katılımcılar düşük sosyoekonomik bölgede yer almaktadır. İlk okuma yazma sürecine veli katılımı oldukça düşüktür. Ev okurya-

zarlık ortamlarında ek öğretim kaynaklarının sınırlı olduğu bilinmektedir. Katılımcıların okula devam durumları yüksektir.

Veri Toplama Araçları

"Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 20 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Kocaarslan, 2016).

Okuduğunu Anlama Soruları: Katılımcıların okuduğunu anlama durumlarını belirlemek için Akyol ve diğerleri (2014) tarafından birinci sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilen metin ve bu metne yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan anlama soruları kullanılmıştır. Anlama soruları hazırlama sürecinde iki sınıf öğretmeni ve iki sınıf eğitimi alan uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı beş sorudan oluşmaktadır. Soruların dördü basit anlamayı, biri derinlemesine anlamayı ölçmeyi hedeflemektedir. Basit anlama sorularının doğru cevabı için iki puan, derinlemesine anlama sorusunun doğru cevabı için üç puan şeklinde puanlama yapılarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen Günlüğü: Okuma tiyatrosu sürecinde gerçekleşen uygulamaya yönelik öğretmen gözlemlerine ulaşmak için uygulayıcı sınıf öğretmeni tarafından günlük tutulmuştur.

Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi:

Kelime Tanıma: Kelime tanıma becerisinin ölçülmesinde Akyol ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan birinci sınıf seviyesine uygun bir metin kullanılmıştır. Metin toplam 79 kelimeden oluşmaktadır. Kelime tanıma becerisi 60 saniyelik sesli okuma sürecinde okunan doğru kelimelerin toplam kelime sayısına bölünmesiyle ölçülebilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2014).

Okuma Hızı: Katılımcıların okuma hızları 60 saniyelik sesli okuma sürecinde okudukları doğru kelime sayıları hesaplanarak ortaya konulmuştur.

Okuma Prozodisi: Okuma prozodisini belirlemek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve diğerleri, (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Prozodisi Rubriğinden faydalanılmıştır. İlgili rubrik ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız boyutlarından oluşmaktadır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 16, en düşük puan ise dörttür. Akın Arıkan ve diğerleri (2022) rubriğin prozodiyi değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir.

Verilerin Toplanması

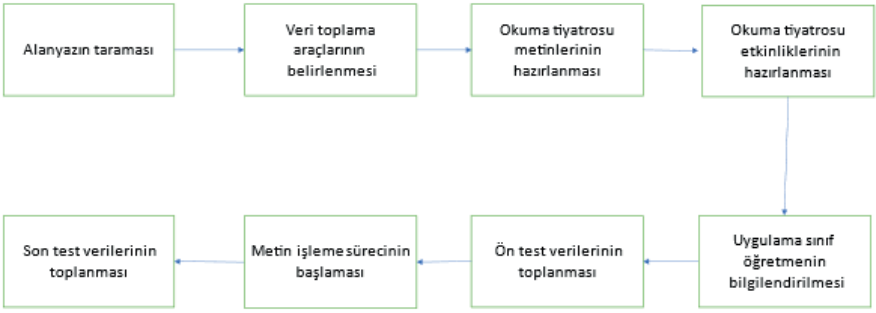
Hazırlık aşaması: Uygulama aşamasına geçilmeden önce araştırma sürecinde kullanılacak veri toplama araçları, ilgili alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bunlara ilaveten araştırmacılar tarafından okuma tiyatrosu sürecinde kullanılacak metinler hazırlanmıştır. Metinler ilkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler arasından seçilmiştir. Metinler araştırmacılar tarafından okuma tiyatrosu formatına getirilmiş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda metinlerdeki anlam ve imla hataları giderilerek metinler uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Süreçte Bay Yavaş, Kırmızı Balon, Karakulak ile Tomurcuk ve Dedemin Madalyası metinleri kullanılmıştır. Metinlerin işlenme süreci bir haftaya yayılmıştır. Günlere göre yapılacak etkinlikler alanyazın ışığında belirlenmiş ve sınıf öğretmenine uygulanabilirliği hakkında görüş bildirmesi için gönderilmiştir. Sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda okuma tiyatrosu sürecinde hangi çalışmaların yapılacağı kesinleştirilmiştir. Veri toplama araçları ve uygulama metinlerinin tamamlanmasının ardından ön test işlemine geçilmiştir. Öncelikle katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin 24 katılımcının tamamına uygulanması bir haftalık süre zarfında tamamlanmıştır. Ölçek her katılımcıya birebir olarak uygulanmıştır. Katılımcıların birinci sınıf olmaları nedeniyle okuma becerilerinden kaynaklanacak olası sorunların önüne geçmek adına ölçeğin maddeleri sınıf öğretmeni tarafından seslendirilmiş ve katılımcılardan kendilerine en uygun cevabı seçmeleri istenmiştir. Tüm katılımcılara tutum ölçeği uygulandıktan sonra öğrencilerin kelime tanıma, akıcı okuma ve okuma prozodilerine yönelik ön test verileri toplanmıştır. Bu veriler sınıf öğretmeni tarafından her katılımcıya birebir olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde ses kaydı alınarak araştırmacılarla paylaşılmıştır. Akıcı okumaya yönelik bu ön test verilerinin elde edilmesi bir hafta sürmüştür. Son olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarına yönelik veri toplama aracı uygulanarak okuduğunu anlamaya yönelik ön test puanları elde edilmiştir. Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde tüm öğrencilerden ilgili metni bir kere okumaları ve ardından soruları cevaplamaları istenmiştir. Ön test verilerinin tamamlanmasının ardından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama aşaması: Uygulama sürecinde Kanık Uysal'ın (2021) önerdiği aşamalardan yararlanılmıştır. Uygulama aşaması her metin için bir haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Yapılacak etkinlik ve çalışmalar için Kanık Uysal (2021) tarafından önerilen format birinci sınıf seviyesine göre düzenlenerek uygulanmıştır. Her metin için örnek öğretmen okumaları, tekrarlı okumalar, kelime tanıma çalışmaları, koro okumalar, eşli okumalar, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, okuduğunu anlama çalışmaları

ve okuma tiyatrosu sunumları gerçekleştirilmiştir. Süreçte sınıf öğretmeni tarafından günlük tutulmuştur. Tüm metinler için uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından ön test işlemindeki sıra ve uygulama biçimiyle son test işlemi uygulanarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma eylem planı süreci sekil 1. de uygulama süreci şekil 2. de özetlenmiştir.

Şekil 1

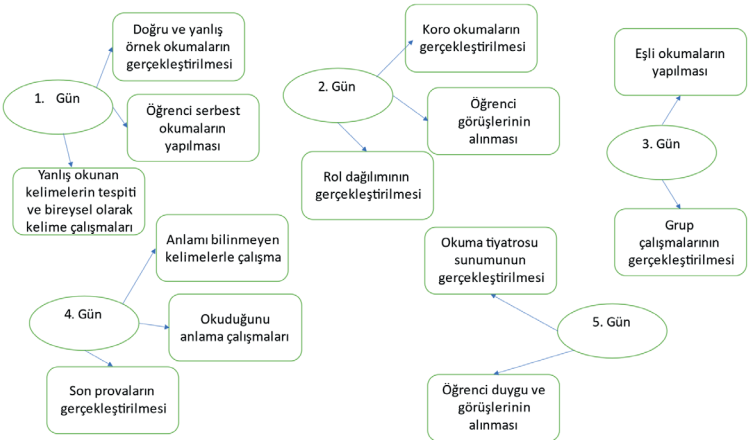
Araştırmanın Eylem Süreci



Şekil 1 de araştırma sürecinin özeti yer almaktadır. Araştırma süreci alanyazın taraması, veri toplama araçlarının belirlenmesi, okuma tiyatrosu metinlerinin hazırlanması, okuma tiyatrosu etkinliklerinin hazırlanması, uygulayıcı sınıf öğretmenin süreç hakkında bilgilendirilmesi, ön test verilerinin toplanması, metin işleme sürecinin başlaması ve son test verilerinin toplanmasıyla özetlenebilmektedir.

Şekil 2

Uygulama Süreci



Uygulama süreci her gün iki ders saati olarak yürütülmüştür. Uygulama sürecinin birinci gününde sınıf öğretmeni tarafından örnek doğru ve yanlış okumalar yapılmıştır. Katılımcılara metinler dağıtılarak serbest okumalar yapmaları istenmiştir. Serbest okuma esnasında sınıf öğretmeni, katılımcılardan tekrarlı okumaları sesli bir şekilde yapmalarını istemiş ve hatalı okunan kelimeleri her öğrenci için tespit etmiştir. Tespit edilen, hatalı okunan kelimeler katılımcı sıralarına yapıştırılarak otomatikleşme sağlanması ve sürecin bireyselleştirilmesi hedeflenmiştir. Metin işleme sürecinin ikinci gününde katılımcıların otomatikleşmeyi sağlamaları için koro okumalar yapılmıştır. Süreç hakkında öğrenci görüşleri alınmış, uygulamanın eksik yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci günün sonunda katılımcılarla birlikte rol dağılımı gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin üçüncü gününde katılımcılar sıra arkadaşlarıyla eşleştirilerek eşli okumalar yapılmıştır. Ayrıca üçüncü günde katılımcılar grup çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Dördüncü günde anlama çalışmalarına odaklanılmıştır. Tüm katılımcılardan anlamını bilmedikleri kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Katılımcıların söyledikleri kelimelerin tamamı sınıf tahtasına yazılmış ve sınıf öğretmeni rehberliğinde bu kelimelerin anlamları üzerine sohbetler gerçekleştirilmiştir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları katılımcılar tarafından öğrenci sözlüğü kullanılarak incelenmiştir. Dördüncü gün içerisinde sınıf öğretmeni tarafından okuduğunu anlama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve katılımcılar sunum öncesi son provalarını yapmıştır. Beşinci günde katılımcılar okuma tiyatrosu sunumlarını gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmeni tarafından sürece yönelik, katılımcı duygu ve düşünceleri sorularak süreç sonlandırılmıştır. Uygulama süreci tüm metinler için aynı plan doğrultusunda sürdürülmüştür. Böylece uygulamanın tamamı 4 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri belirlemek için verilerin normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Katılımcıların okuma tutumu puanlarının, okuduğunu anlama puanlarının ve akıcı okuma becerilerine yönelik puanlarının normallik dağılımlarının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığı varsayımını sağlayabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Katılımcıların okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ve okuduğunu anlama puanlarının normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi boyutunda normallik varsayımını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Normallik varsayımlarına göre istatistiksel süreçte ilişkili örneklem T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından tutulan günlük okumaya yönelik tutum, akıcı okuma ve okuduğunu anlama temalarında betimsel analizle incelenmiştir. Elde edilen verilere örnek alıntılarla bulgularda yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Akyol ve diğerleri (2014) tarafından birinci sınıf seviyesine uygun olduğu ifade edilen metin kullanılmıştır. Sesli okumayı ölmek için "Kartal Olmak İsteyen Karga" metni, anlamayı ölçmek için ise "Vücudumuz" adlı metin kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde okuma tiyatrosu etkinleri için seçilen metinler ise alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. İkisi sınıf öğretmeni ikisi ise sınıf eğitimi alanı uzmanı olmak üzere dört uzman görüşüne göre metinler belirlenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan metinler Talim ve Terbiye kurulu tarafından onaylanmış 2021-2022 yılında kullanılan birinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir.

Akıcı okuma becerilerini belirlemek ve puanlamak adına katılımcıların bir dakikalık sesli okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanmış ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır. Veri analizi işleminde puanlayıcı güvenirliğini sağlamak adına 2 farklı puanlayıcı tarafından ses kayıt cihazı dinlenerek katılımcıların kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi puanları ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte kodlayıcı güvenirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı güvenirliği formülünden yararlanılmıştır. Kodlamalar sonrasında kodlayıcı güvenirliğinin %95 olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan okuduğunu anlama soruları hazırlanırken Akyol (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri temel alınmıştır. Yanlış Analiz Envanterinde önerildiği gibi basit ve derinlemesine anlama sorularıyla katılımcıların okuduğunu anlama durumları ortaya çıkarılmak istenmiştir. Basit ve derinlemesine anlama soruları hazırlanırken iki sınıf eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Öncelikle taslak sorular hazırlanmış ve alan uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında okuduğunu anlama soruları son halini almıştır. Okuduğunu anlama sorularını puanlamak için Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Basit anlama sorularının doğru cevabı için iki puan derinlemesine anlama sorusunun doğru cevabı için üç puan şeklinde puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama sorularına verilen yanıtların puanlanmasında puanlayıcı güvenirliğini sağlanmak hedeflenmiştir. Okuduğunu anlama sorularının Puanlayıcı güvenirliğini sağlamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 31.08.2022 onay tarihli ve 06-13 sayılı kararıyla etik kurallara uygun bulunmuştur.

Bulgular

Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularında akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı, okuma prozodisi boyutlarındaki değişim, okuduğunu anlama puanlarındaki ve okuma tutumlarındaki değişime yer verilecektir.

Nicel Bulgular

İlk olarak okuma tutumuna yönelik bulgulara yer verilmiştir;

Tablo 1

Katılımcıların Ön Test, Son Test Okuma Tutumu Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi ile Karşılaştırılması

Okumaya Yönelik Tutum	*n*	*x*	*ss*	*t*	*p*
Ön test	24	3.06	.80	-2.13	.044*
Son test	24	3.41			

*p<0.5**

Tablo 1'de katılımcıların okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ilişkili ölçümler T-Testi ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcıların son test puanlarının aritmetik ortalamalarının (3,41) ön test puanlarının aritmetik ortalamalarından (3.06) büyük olduğu görülmektedir. Tabloya göre katılımcıların ön test ve son test puanları arasında (t=-2.13, p<.05) son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test, Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi İle Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Puanları	*n*	*x*	*ss*	*t*	*p*
Ön test	24	5.58	1.74	-2.22	.036*
Son test	24	6.38			

*p<0.5**

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların ön test okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamasının (5.58) son test okuduğunu anlama puanlarından (6.38) düşük olduğu görülmektedir. Yine p değerine göre ön test ve son test puanları arasında (t=-2.22, p <.05) son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Kelime Tanıma Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		n	*Sıra Ort.*	*Sıra Top.*	*z*	*p*
Kelime Tanıma	Negatif sıra	0	0	0	-4.20	.00*
	Pozitif sıra	23	12	276		
	Eşit	1	-	-		

p<.05*

Tablo 3'te katılımcıların kelime tanıma becerisine yönelik ön test, son test puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır. Tabloya göre 23 katılımcının kelime tanıma becerisinin geliştiği ve bir katılımcının eşit kaldığı görülmektedir. Negatif yönde ilerleme kaydeden herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların kelime tanıma becerisine yönelik ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (z=-4.20, p<0.5).

Tablo 4

Katılımcıların Okuma Hızı Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		n	*Sıra ort.*	*Sıra Top.*	*z*	*p*
Okuma hızı	Negatif sıra	0	0	0	-4.28	.00*
	Pozitif sıra	24	12.5	300		
	Eşit	0	-	-		

p<.05*

Katılımcıların okuma hızı becerisine yönelik ön test, son test puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde tüm katılımcıların (24) pozitif yönde ilerleme kaydettiği anlaşılmaktadır. Tabloya göre katılımcıların ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilmektedir (z=-4.28, p<.05).

Tablo 5

Katılımcıların Okuma Prozodisi Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		n	*Sıra ort.*	*Sıra Top.*	*z*	*p*
Okuma Prozodisi	Negatif sıra	0	0	0	-3.43	.001*
	Pozitif sıra	15	8	120		
	Eşit	9	-	-		

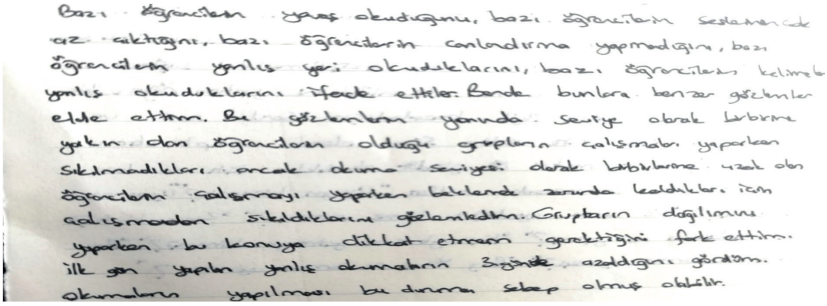
p<.05*

Tablo 5'te katılımcıların okuma prozodisine yönelik ön test, son test puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır. Tabloya göre 15 katılımcı uygulama süreci sonunda pozitif yönde ilerleme yaşarken 9 katılımcı ön test, son test sürecinde eşit puanda kalmıştır. Negatif yönde ilerleyen herhangi bir katılımcı yer almamaktadır. Katılımcıların ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (z=-3.43, p<.001).

Nitel Bulgular

Resim 1

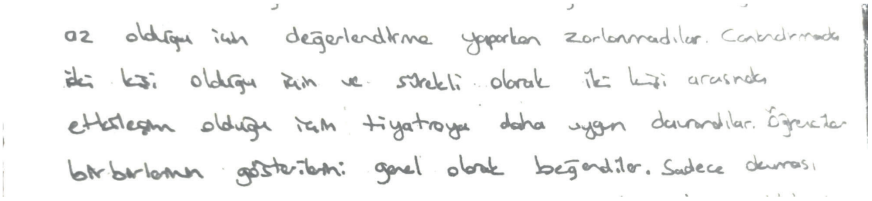
Okuma Tutumuna Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular



Sınıf öğretmenin günlüğünden elde edilen resim 1 incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumların üzerinde benzer okuma seviyesine sahip öğrencilerin eşleşmesinin etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin aynı seviyedeki akranlarıyla yaptıkları okumadan daha fazla keyif aldığı belirtilmiştir.

Resim 2

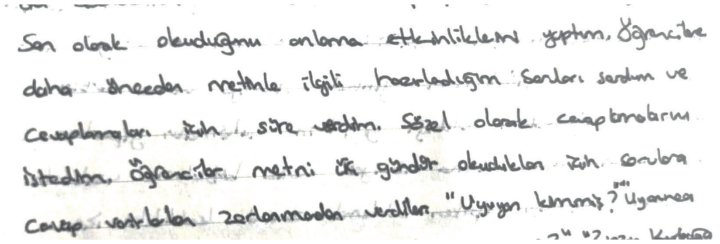
Okuma Tutumuna Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular



Öğrencilerin okuma tiyatrosu etkinliğini genel olarak beğendiği ve okuma tiyatrosu sürecinde öğrencilerin sürekli etkileşim için de olmak istemeleri de okuma tutumlarını etkileyen unsurlardan birisi olarak ifade edilebilir. Öğretmen günlüğüne yansıyan okuma tiyatrosundan keyif alma duygusunun etkileşim seviyesiyle orantılı olduğu söylenebilir.

Resim 3

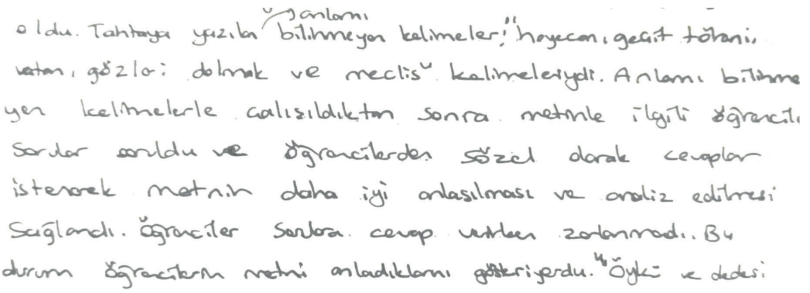
Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular


Son olarak okuduğunu anlama etkinliklerini yaptım. Öğrencilere daha önceden metinle ilgili hazırladığım soruları sordum ve cevaplamaları için süre verdim. Sözel olarak cevaplamalarını istedim. Öğrenciler metni tekrar okudukları için sorulara cevap verirlerken zorlanmadan verdiler. "Uygun kelimeler?" uygunca

Sınıf öğretmenin günlüğünde öğrencilerin okuma tiyatrosu metinlerini tekrar tekrar okumaları anlama sürecini kolaylaştırdığı ifadesi yer almaktadır. Okuma tiyatrosu sürecinde metnin anlaşılır kılınması sayesinde okumaya yönelik tutum da gelişeceği yorumu yapılabilir.

Resim 4

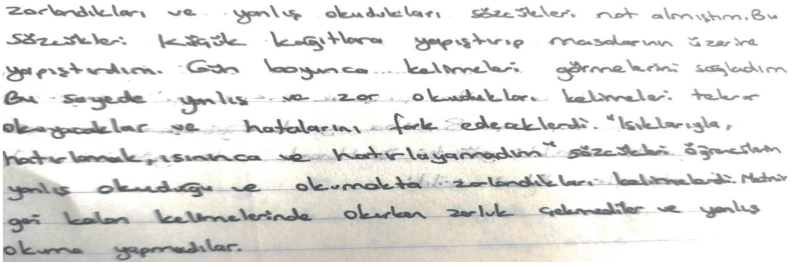
Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular


oldu. Tahtaya yazılan anlamı bilinmeyen kelimeler; "heyecan, geçit töreni, vatan, gözlü dolmak ve meclis" kelimeleriydi. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışıldıktan sonra metinle ilgili öğrencilere sorular soruldu ve öğrencilerden sözel olarak cevaplar isteyerek metnin daha iyi anlaşılması ve analiz edilmesi sağlandı. Öğrenciler sorulara cevap verirken zorlanmadı. Bu durum öğrencilerin metni anladıklarını gösteriyordu. "Öykü ve dedesi

Öğretmen günlüğüne göre anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışmanın okuduğunu anlamanın gelişimine önemli katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Okuma tiyatrosu sürecinde yapılan anlama çalışmalarında öğrencilerin zorlanmadıkları öğretmen günlüğüne yansıyan bilgiler arasındadır.

Resim 5

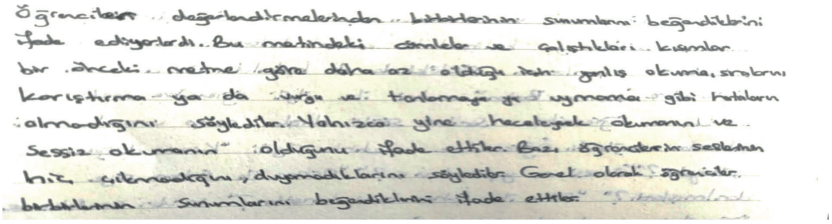
Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular


zorlandıkları ve yanlış okudukları sözcükleri not almıştım. Bu sözcükleri küçük kağıtlara yapıştırıp masalarının üzerine yapıştırdım. Gün boyunca kelimeleri görmelerini sağladım. Bu sayede yanlış ve zor okudukları kelimeleri tekrar okuyacaklar ve hatalarını fark edeceklerdi. "Işıklarıyla, hatırlamak, sınıfça ve hatırlayamadım" sözcükleri öğrencilerin yanlış okuduğu ve okumakta zorlandıkları kelimelerdi. Metnin geri kalan kelimelerinde okurken zorluk çekmediler ve yanlış okuma yapmadılar.

Resim 5'e göre okuma tiyatrosu etkinliği sürecinde kelime tanıma becerisine yönelik hatalı okumaların tespiti ve bu kelimelere aşinalık sağlamak adına yapılan çalışmaların verimli olduğu söylenebilir.

Resim 6

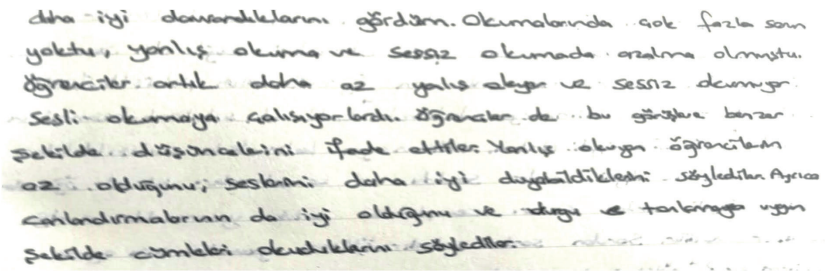
Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular



Öğrenciler kendi okumalarına yönelik yaptıkları değerlendirmede okumalarından memnun olduklarını ifade ettiği görülmektedir. Metne yönelik yanlış okumaların daha az olduğu ancak prozodik unsurlarda sorun yaşandığı öğretmen günlüğünden anlaşılmaktadır.

Resim 7

Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Günlüğüne Yansıyan Bulgular



Resim 7 incelendiğinde öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin okuma tiyatrosu etkinlikleri boyunca geliştiği görülmektedir. Okuma hatalarının azalmasıyla birlikte öğretmen görüşüne yansıyan bilgilerde öğrencilerin ifade ve ses düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okuma tiyatrosunun ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını, okuduğunu anlama durumlarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları çeşitli araştırmalarda (Babacan, 2020; Kanık Uysal, 2020; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999;

Rasinski ve Young, 2017; Smith, 2011; Young ve diğerleri, 2019; Young ve diğerleri, 2020) ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

İlkokul birinci sınıfta okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında okuma bilinci oluşturmalarına önemli katkı sağlayacaktır. Okuma tiyatrolarının okuyucuları aktif kılmaları ve onları grup çalışmalarına teşvik ederek sosyal etkileşime dahil etmeleri, öğrencilerin okumaya olan isteklerini arttırmaktadır (Kanık Uysal, 2020). Bu araştırmanın sonuçlarında da ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tiyatrosu yöntemiyle okumaya yönelik tutumlarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçları öğretmen gözlemlerinden elde edilen bulgular da destekler niteliktedir. Nitel bulgularda öğrencilerin akranlarıyla etkileşimde olmayı sevdikleri ve birlikte okuma tiyatrolarına katılmaktan hoşlandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Carrick (2000) okuma tiyatrolarının en isteksiz okuyucuları bile okumaya istekli kıldığını ifade etmektedir. Kanık Uysal (2020) öğrencilerin okuma tiyatrosu etkinliklerine katılarak kendi okuma becerilerine yönelik farkındalık kazandığı ve öz eleştiri yapma imkânı bulduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ve benzer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde ilkokul seviyesinin tüm kademelerinde okumaya yönelik tutumu yükseltmek için okuma tiyatrolarının kullanılabileceği yorumu yapılabilir. Bu sonuçlara ek olarak araştırmada öğrenciler okuma tiyatrolarını benzer okuma seviyesindeki akranlarıyla yapmaktan daha çok keyif aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği hem nicel hem de nitel bulgulardan anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında yer alan çalışmaların (Babacan, 2020; Garrett ve O'Connor, 2010; Kanık Uysal ve Duman, 2020; Young ve Rasinski, 2009; Young ve diğerleri, 2019) bir kısmı bu sonuçları destekler nitelikteyken okuma tiyatrosu yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmediği sonuçlarına ulaşan çalışmalar (Carrick, 2000; Marshall, 2017) da vardır. Alanyazında görülen bu farklı sonuçların nedenleri araştırmalarda, okuma tiyatrolarının uygulama biçimi, süresi ve hedef kitlesinin farklılık göstermesi olabilir. Bu araştırmada okuduğunu anlama çalışmalarının her metnin ardından uygulanması ve her hafta sistematik olarak gerçekleştirilmesi, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin bireysel olarak tespit edilip uygun dönütlerin verilmesi okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli katkılar sağlamış olabilir. Nitekim öğretmen gözlemlerinden ortaya çıkan bulgular da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Okuma tiyatrolarının sağladığı tekrarlı okuma imkânı, öğrencilerin metne hâkim olmalarını sağlayan ve anlamalarını kolaylaştıran bir diğer unsur olarak söylenebilir. Akıcı okumaya yönelik sonuçlar incelendiğinde okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisi boyutlarına önemli katkılar sağladığı görülmekte-

dir. Bu sonuçlar alanyazında farklı sınıf seviyesinde gerçekleştirilen araştırmaların (Babacan, 2020; Kanık Uysal, 2020; Kanık Uysal ve Duman, 2020; Keehn, 2003; Millin ve Rinehart, 1999; Rasinski ve Young, 2017; Smith, 2011; Young ve diğerleri, 2019; Young ve diğerleri, 2020) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. İlkokul birinci sınıf seviyesi öğrencilerin, okumayı öğrendikleri, akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştiği, okuma tutumlarının şekillendiği basamaktır. Bu sınıf seviyesinde öğrencilerin kazanacağı olumlu okuma tutumu, yeterli anlama ve akıcı okuma becerisi hayatı boyunca kullanacağı okuma becerilerinin temelini oluşturacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma tiyatrosu yöntemi ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimi için kullanılabilecek bir yöntem olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak açıklanacak olursa okuma tiyatrosu yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma tiyatrosu yönteminden yararlanılması, okuma tiyatrosunun bir okuma süreci olarak ele alınması, ebeveynler tarafından aile okuryazarlığı faaliyeti olarak kullanılması önerilebilir. Ayrıca okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak okuma güçlüğü, disleksi veya zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın veri toplama süreci dört haftalık bir müdahale sürecini içermesi ve katılımcı gelişimlerinin bir kontrol grubuyla kontrol altına alınamaması bir sınırlılık ortaya çıkarabilir. Ayrıca mevcut araştırma, araştırmanın katılımcıları, okuma tiyatrosu sürecinde kullanılan etkinlikler ve bu etkinlikleri uygulayan sınıf öğretiminin becerileriyle sınırlıdır.

Kaynakça

Akın Arıkan, Ç., Kanık Uysal, P., Bilge, H., and Yıldırım, K. (2022). Reliability of ratings of multidimensional fluency scale with many-facet rasch model. *International Journal of Assessment Tools in Education, 9*(2), 470-491. https://doi.org/10.21449/ijate.974214

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., and Rasinski, T.V. (2014*). Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi.

Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Carrick, L. U. (2000). *The effects of readers theatre on fluency and comprehension in fifth grade students in regular classrooms* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Lehigh University.

Garrett, T. D., and O'Connor, D. (2010). Readers' theater: "Hold on, let's read it again. *Teaching Exceptional Children, 43*(1), 6–13. https://doi.org/10.1177/004005991004300101

Huang, S. C. (2007). *A window on reading: Conducting a reader's theater based on adolescent literature reading program in English classes in junior high school* [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.

Kanık Uysal, P., and Duman, A. (2020). The effects of fluency-oriented reading instruction on reading skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(4), 1111-1146. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.034

Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 1202- 1246.

Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9 (*1), 76-93. https://doi.org/10.16916/aded.817654

Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction, 42* (4), 40–61. https://doi.org/10.1080/19388070309558395

Keehn, S., Harmon, J., and Shoho A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, andvocabulary, *Reading & Writing Quarterly,* 24, 335–362. https://doi.org/10.1080/10573560802004290

Kerry Moran, K. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Educ J 33*, 317–323. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0089-8

Kocaarslan, M. (2016). "*Garfield*" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 15 (*4), 1217-1233. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140

Lee, Y. H. (2010). *A case study of reader's theater based on adapted literary works in an elementary bilingual class* [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.

Lekwilai, P. (2014). Reader's theater: An alternative tool to develop reading fluency among thai efl learners. *PASAA, 48*, 89-11.

Lekwilai, P. (2016). Using Reader's Theater to develop reading fluency among Thai EFL students. *Pasaa Paritat*, 31, 163-188.

Lekwilai, P. (2021). "Read it like you mean it": developing prosodic reading using reader's theater, *rEFLections, 28*(1), 1-18.

Lin, Y. (2015). Using readers theater as a facilitator in elementary school english training, *Journal of Education and Learning, 4*(2), 43-52. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n2p43

Lornklang, T., and Gu, C. (2021). The use of picture-word ınductive model and readers' theater to ımprove chinese efl learners' vocabulary learning achievement. *Advances in Language and Literary Studies, 12* (3), 120-126. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.12n.3.p.120

Marshall, H. B. (2017). *The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle Tennessee State University.

Martinez, M., Roser, N.L., and Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher, 52* (4), 326–334.

Miles, H. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Millin, S. K., and Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for secondgrade title I students. *Reading Research and Instruction, 39*(1), 71–88. https://doi.org10.1080/19388079909558312.

Rasinski, T. V., andYoung, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education, 11*, 143–157. https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000011010

Rasisnki, T., Stokes, F., and Young, C. (2017). The role of the teacher in reader's theater instruction, *Texas Journal of Literacy Education, 5* (2), 168-174.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32* (4), 403-408.

Smith, D. M. (2011*). Reader's theatre: Its effecttiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students* [Doctoral Dissertation]. The Pennsylvania State University.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. MA: Pearson.

Tian, S. P., and Wu, N. T. (2012). Reader theater as a ticket to more then reading flency: A study of student interaction and perception. *National Taiwan University of Science and Technology, Journal of Liberal Arts and Social Sciences, 8* (2), 97-118.

Tsou W. (2011). The application of readers' theater to FLES (foreign language in the elementary schools) reading and writing. Foreign Language Annals, *44*(4), 727–748.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., and Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences,* (6), 353-360.

Young, C., and Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher, 63*(1), 4-13. https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1

Young C., and Rasinski T. (2018). Reader's theatre: Effects on word recognition automaticity and reading prosody. Journal of Research in Reading, *41* (3), 475–485.

Young, C., Durham, P., Miller, M., Timothy Victor Rasinski, T. V., and Lane, F. (2019) Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research, 112* (5), 615-626. https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240

Young, C., Durham, P., Rasisnki, T. V., Godwin, A., and Miller, M. (2021). Closing the gender gap in reading with readers theater, *The Journal of Educational Research, 114* (5), 495-511. https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1986460

Young, C., Lagrone, S., and McCauley, J. (2020). Read like me: An intervention for struggling readers. *Education Sciences, 10* (3). https://doi.org/10.3390/educsci10030057

Young, C., and Nageldilger, J. (2014). Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater, and poetry. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7* (1), 47-56.

Tipik Gelişim Gösteren 36-71 Ay Arasındaki Çocukların Adlandırdığı Sözcük Türlerinin Belirlenmesi ve Hata Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlknur MAVİŞ[1], A. Müge TUNÇER[2], Semra SELVİ BALO[3]

1 Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi, imavis@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3924-1138.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi, aylinmugetuncer@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7372-5967.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi, semraselvi@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3144-5179.

Gönderilme Tarihi: 17.11.2022 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1205186

Atıf: "Maviş, İ., Tunçer, A. M., ve Selvi Balo, S. (2024). Tipik gelişim gösteren 36-71 ay arasındaki çocukların adlandırdığı sözcük türlerinin belirlenmesi ve hata analizi. *Millî Eğitim, 53* (241), 429-452. DOI: 10.37669/milliegitim.1205186"

Öz

Sözcük bilgisi, dil gelişiminin önemli bir temel taşıdır. Bir sözcüğün çocuğun dağarcığına katılımını takip etmek anneler veya bakıcılar için erken yaşlarda kolay olabilir; ancak sözcük edinimi hızlandıkça sözcüklerin edinim yaşlarını not almak zorlaşacaktır. İleri yaşlarda ise sözcük bilgisi hakkında bilgi veren objektif testlerden yararlanılmaktadır. Bu testler uygulanırken katılımcılara farklı sözcük türlerinden (ad, eylem, sıfat vb.) resimler gösterilerek adlandırmaları istenir. Mevcut araştırma, tipik dil gelişimi gösteren 36-71 ay arasındaki çocukların resim adlandırma becerilerini ortaya koymayı ve adlandırma sırasında yaptıkları hataları analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada, 8-36 ay arası çocuklardaki sözcük gelişimini ebeveyn beyanına göre değerlendiren Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri'nin (TİGE) Türkçeye uyarlanması sürecinde belirlenen ve resimlendirmeye uygun sözcükler 'adlandırma sözcükleri' olarak seçilmiştir. Seçilen 140 sözcüğün ait olduğu TİGE kategorileri 'hayvanlar, taşıtlar, oyuncaklar, yiyecek ve içecekler, giysiler, vücut bölümleri, küçük ev eşyaları, mobilyalar ve odalar, evin dışı, insanlar, eylem sözcükleri, tanımlamaya yardımcı sözcükler ve yer bildiren sözcüklerdir. Çalışmaya tipik dil gelişimi gösteren 68 çocuk katılmıştır. Üç farklı yaş grubunda (36-47; 48-59; 60-71 ay) incelenen tipik dil gelişimi gösteren çocuklardan toplanan verilere bakıldığında, tüm semantik kategorilerinden alınan adlandırma puanlarının yaş ile arttığı ve çocuklarının adlandırma performanslarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Çocukların isim ve eylemleri sıfat ve diğer sözcük türlerinden daha fazla doğru adlandırdığı saptanmıştır. Bu farklılık tüm karşılaştırmalarda daha büyük yaş grubu lehinde gözlenmektedir. Her yaş grubunun hangi kategoriden daha çok sözcük adlandırdığı belirlenmiş; ek olarak, çocukların adlandırma hataları analiz edilmiş ve örnekleri ile sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *tipik dil gelişimi gösteren çocuklar, sözcük adlandırma, sözcük adlandırma hataları*

Determining the Word Types Named by 36 -71 month old Typically Developing Children and Error Analysis in Naming

Abstract

Vocabulary development is an important milestone of language development. It may be easy for mothers or caregivers at an early age to track the acquisition of a word in the child's vocabulary, but as word acquisition accelerates, it will become harder to take note of the new ones. Objective tests that provide information about vocabulary gain are also used in advanced ages. While applying these tests, participants are asked to name different types of words (nouns, verbs, adjectives etc.) by looking at the matching pictures. In this study, the words determined by Turkish Communication Development Inventory (CDI-TR), which evaluates the vocabulary development in children aged 8-36 months according to the parental reports was illustrated in pictures with clear mental image. The categories including 140 selected words belong to animals, vehicles, toys, food and drink, clothing, body parts, small household items, furniture, and rooms, outside of the house, people, action words, descriptive words, and location word categories. A total of 68 children with typical language development (TLD) participated in the study. The data collected from TLD children was examined in three different age groups (36-47; 48-59; 60-71 months) As a result, it is determined that the naming scores from all word categories increase with the age and the naming performances of the children groups differed significantly from each other. It was determined that children named nouns and actions more correctly than adjectives and other word types. The difference is observed in favor of the older age group in all the comparisons. The category age group named more words from was determined. Naming errors of children were analyzed and presented with examples.

Keywords: *children with typical language development, naming, naming errors*

Giriş

Semantik gelişim çocukların çevredeki olay, nesne ve kişiler ile sözcükler arasındaki ilişkiyi kurmasıyla başlamaktadır (Maviş, 2000). Semantik gelişimin geniş kapsamı içinde sözcük dağarcığı gelişimi dil edinim sürecinin temel yapı taşlarından biridir. Erken çocukluk çağından itibaren çocuk sözcükleri duyar, algılar, anlamları ile eşleştirir, sözcükleri ilgili kategorilere sınıflamayı öğrenir ve daha sonra sözcük sınıflarını kullanıldıkları ortam özellikleri ile dağarcığına yerleştirerek üretmeye başlar. Çocukların sözcükleri edinip spontane üretebilmeleri ne kadar önemli ise, belli bir sözcüğü resmi ile ilişkilendirerek adını söylemesi de bu süreç içinde o denli önemlidir. Gördüğü kişiyi veya nesneyi zihnindeki imajı ile birleştirdiğinde, tipik gelişimi olan bir çocuk sözcüğü tanımakta, resim ile eşleştirmekte ve adını da belleğinden doğru olarak çağırarak üretebilmektedir.

Çocuğun dil öncesi dönemden dilsel davranışa geçişinin kanıtı ilk sözcüklerin üretilmeye başladığı zamanlar, yani, sosyal çevrede iletişimin sözelleştiği ilk dönemlerdir. Tipik gelişim gösteren çocukların ilk sözcüklerinin 12. ay civarında ortaya çıktığı, 15 aylık olduklarında ise günde ortalama 9-10 sözcük edindikleri tahmin edilmektedir. Çocuklar ilk anlamlı kelimelerini ortalama 12 ay olduklarında söylerler, ancak 18 aylık olana kadar sözcük kazanımları yavaştır (Fenson ve ark., 1994). Yaklaşık 18-22 ay arasında 50 sözcüğe ulaşmalarıyla birlikte çocukların kelime kazanımları hızlanır. 24 aylık olduklarında, tipik gelişimi olan çocuklar ortalama 200-300 arası sözcüğü ifade ederler (Pence ve Justice, 2008). 18-24 aylık olduklarında ürettiği toplam sözcük sayısı ortalama 50-70'e ulaşmayan çocukların ise dil gelişiminde geciktikleri bilinmektedir (Rescorla, 2000). Çocukların 30 aylık olduklarında 600'a yakın (Baykoç-Dönmez ve Arı,1992; Kara, 2002), 36 aya kadar ise 900-1000 kadar sözcük edinmiş olduğu bilinmektedir (Selçuk, 2001; Wasik ve Hindman, 2018). 36 aya erişmeden, dağarcıklarında 500 sözcükten fazlasının bulunduğu öne sürülmüştür. Mayor ve Planket (2014) çocukların dört yaşında 1.500 kadar sözcük ürettiklerini bildirmektedir. 5-6 yaş civarında ise çocukların 10 bini aşan sayıda sözcük kullanabildiğini saptayan çalışmalar bulunmaktadır (Herschensohn, 2007). Bununla birlikte, çocukların sözcük kapasitesi konusunda bir ölçüt, sınır veya norm bulunmadığını ileri süren araştırmacılar da bulunmamaktadır (Jersild, 1983).

Gelişim sürecindeki bireysel farklılıklara rağmen, çocukların ilk edindiği sözcüklerin tutarlı olduğu (Braginsky ve ark., 2019); öncelikle çevrelerindeki yakın kişilerden (baba, anne) başlamak üzere, sosyal rutinler (baş baş, atta), hayvanlar (kedi, köpek) ve yiyeceklere (mama, süt) ilişkin sözcüklerin erken dönemde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Tardif ve ark., 2008; Schneider, Yurovsky ve Frank, 2015). Çocuklar, deneyimleri ve çevrelerine olan ilgi ve dikkatleri arttıkça, sözcük dağarcıklarını genişletmekte, böylece çocukların isimleri, eylemleri ve sıfatları üretim repertuvarına ekledikleri görülmektedir. Nelson (1973), tek sözcük döneminde ortaya çıkan üretimlerin neredeyse yarısının isimlerden oluştuğunu belirtmektedir (akt. McLaughlin, 2006). Üretilen isimler ise genelde nesneler, kişiler, hayvanlar ve oyuncaklar kategorilerine yoğunlaşmaktadır. McLaughlin (1998), Nelson'ın sözcüklerin anlam dağılımlarını gösteren tablosuna göre bebeklerin ilk sözcüklerinin büyük bir kısmını (%51) genel bir kategoriye gönderimde bulunan isimlerin oluşturduğunu bildirmektedir (köpek, top, kitap gibi). İkinci sırada %14 gibi bir oranla aileye ilişkin isimler yer almaktadır (anne, baba gibi). Takip eden sırada ise %13'lük bir oranla eylem sözcüklerinin yer aldığı görülmektedir. Nelson'ın yaptığı sıralamaya göre %9'luk dilimi sıfatlar (sıcak, küçük), %8'lik dilimi sosyal içerikli ve duygu bildiren sözcükler (lütfen, bay-bay gibi), %4'lük dilimi ise edatlar/işlev sözcükleri (için, göre, kadar) oluşturmaktadır (Rescorla, 1989).

Bebeklik yaşını takip eden gelişim süreçlerinde de benzer şekilde, çocukların nesne (isim) adlandırmada eylem adlandırmaya göre daha hızlı ve doğru adlandırma yaptıkları görülmektedir. Bu arada, çocuklarda gelişimsel değişimin isim-eylem açıklığını da belirgin bir şekilde özelleştirdiği gözlenmektedir. Örneğin, Schelletter (2005), 5-6 ve 6-7 yaş çocuklarına nazaran 4-5 yaş çocuklarının isim ve eylem açıklığını en belirgin olarak ortaya koyduklarını bildirmektedir. Benzer şekilde, Masterson ve ark. (2008) 3 yaş çocuklarının nesneler ile karşılaştırıldığında eylem adlandırmada daha çok hata yaptıklarını, 5 yaş çocuklarının hem nesneler hem de eylemlerde benzer oranlarda hata yaptıkları bulgusunu öne sürmektedir. Resim adlandırma ile yapılan pek çok psikolinguistik ve nöropsikolojik çalışmaların sonuçlarına göre ise Davidoff ve Masterson (1996) küçük yaş çocuklarının eylem resimlerini adlandırmada nesne resimlerini adlandırmadan daha çok zorlandıkları gibi bir sonucun çıkmadığını ama kendi çalışmalarında geçişsiz eylemlerin hatalı adlandırmalara neden olduğunu bildirmektedirler.

Alanyazında, tipik gelişen çocuklarda adlandırma hatalarını araştıran iki önemli çalışma bulunmaktadır. Davidoff ve Masterson (1996) çalışmalarında beş hata türü saptamışlardır; (a) dolaylamalar (circumlocutions: anlamlı ve bilgilendirici betimlemeler); (b) semantik hatalar (üst kategori, kategori içi ve ilişkili hatalar); (c) görsel hatalar (hedef sözcükle semantik olarak ilişkisiz olan, resmin göze çarpan bir görsel yönüne dayalı hatalar); (d) reddetmeler ve (e) ilişkisiz hatalar. Yazarlar nesne adlandırmada sıklıkla yapılan hataların semantik (%50,8) ve reddetmeler (%24,4) olduğunu gözlemişlerdir. Eylem adlandırmalarda ise, hata türleri dolaylamalar (%31,7), görsel hatalar (%28,9) ve semantik hatalar (%26,5) üzerine yoğunlaşmaktadır. Masterson ve ark. (2008) ise 3-5 yaş arası çocuklarda dört hata türü saptamışlardır: (a) üst kategori, kategori içi ve kategori ilişkili hataları içeren semantik hatalar (b) görsel hatalar (yanlış algıya dayalı adlandırmalar; örneğin, yuvarlak bisküvi yerine düğme gibi); (c) diğer hata türleri (eş anlamlı isimler, isim-eylem veya eylem-isim hataları, dolaylamalar, karmaşık veya ilişkisiz hatalar gibi); ve (d) eksiltme hataları (kol saati yerine saat gibi).

5 yaş çocukları ile karşılaştırıldığında (%22), 3 yaş çocuklarının öğe eksiltme hatalarını daha çok yaptıkları (%37,5), her iki yaşın da yüksek oranda semantik hatalar yaptıkları (3 yaş çocukları için %28,5 ve 5 yaş çocukları için %37) ve bu hataların kategori içinde gerçekleştiği görülmektedir. 3 yaş çocukları benzer hataları hem isimler hem eylemler için yaparken, 5 yaş çocukları semantik hataları isimlerden (%31) çok eylemler (%43) için, eksiltmeleri de eylemlerden (%16) çok nesneler (%28) için yapmaktadırlar (Masterson ve ark., 2008).

Sheng ve McGregor da (2010) gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar (n= 14), yaşları eşlenmiş tipik dil gelişimi gösteren çocuklar (n= 14) ve ifade edici sözcük dağarcıkları eşlenmiş çocuklar (n= 14) olmak üzere toplamda 42 çocuğu çalışmalarına dahil etmişlerdir. Araştırmacılar, yürüttükleri çalışmalarında çocukların hedef sözcüklerden sapan yanıtlarını anlamsal, görsel veya diğer hatalar olarak sınıflandırmışlardır. *Anlamsal hatalar*, (a) daha özel bir sözcük yerine üst anlamın kullanımı şeklinde olabilir (örn., doktor yerine adam gibi); (b) aynı anlamsal düzeyde görülebilir (örn., kurt yerine keçi, ıslık çalma yerine üfleme gibi); veya (c) alt anlamın kullanımı şeklinde de gözlenebilir (örn., kuş yerine kartal gibi). Birlikte bu üç hata türü, taksonominin üst, temel veya alt düzeylerinde hedef sözcükle ilişkili olarak taksonomik bilgiyi yansıtmaktadır. Anlamsal hatalar ayrıca (d) tematik olarak ilişkili bir sözcük kullanımı (örn., kürek yerine kazmak, esnemek yerine yorgun) veya (e) dolaylama şeklinde de olabilir (örn., eyer yerine at sırtında bir şey, yüzmek yerine su üzerinde yatmak gibi). *Görsel hatalar*, (a) genel görsel benzerlik (ancak semantik olmayan) nedeniyle hedefin yanlış algılanması şeklinde (örn., flüt yerine olta, esneme yerine bağırma gibi) ya da (b) görseldeki alakasız bir yönün yanlış yorumlaması olarak (örn., peruk yerine kukla gibi) veya eylemin kılıcısına ilişkin bir etiketleme şeklinde görülebilir (örn., gülümsüyor yerine kız gibi). *Diğer hatalar* ise şöyle sıralanmaktadır: (a) eş anlamlı sözcüklerin kullanımı (örn., kaplumbağa yerine tosbağa gibi); (b) yeni sözcükler bulma (örn., köprü yerine havuz merdiveni gibi); (c) fonolojik olarak ilişkili sözcüklerin üretimi (örn., kasa yerine kaya gibi); hem semantik hem fonolojik olarak ilişkili sözcüklerin üretimi (örn., domates yerine patates gibi); (d) ilişkisiz bir yanıtın üretimi (örn., araba yerine yatak gibi); (e) hedef sözcükle semantik, fonolojik veya algısal olarak bir ilişkisi olmayan, bir önceki yanıtın tekrarı şeklinde bir sözcük üretimi (perseverasyon: örn., uyumak yerine saklanmak gibi) ve (f) bilmiyorum yanıtının üretimi veya yanıt verilmemesi.

Nesne ve eylem adlandırmadaki hata türleri ve oranları karşılaştırıldığında, semantik hataların nesne adlandırmada (%49,9) eylem adlandırmaya (%34,5) oranla daha sıklıkla yapıldığı bildirilmiştir. Bununla birlikte, taksonomik hataların da yine eylem adlandırmada (%21,4) nesne adlandırmaya (%38,1) oranla daha az sıklıkla ortaya çıktığı belirtilmiştir. GDB olan çocukların nesne adlandırmada yaptıkları taksonomik hataların (%29,9) diğer iki grupta yer alan çocuklardan (yaş eşlenmiş grup= %47,3; ifade edici sözcük dağarcığı eşlenmiş grup= %37) anlamlı düzeyde daha az olduğu ortaya konmuştur. Dolaylama hataları ise oldukça azdır ve tüm adlandırma hatalarının %1,2'si oranında gözlenirken, tematik hatalar %11,2 oranında saptanmıştır. Bu nedenle gruplar arası analiz yapılamamıştır. Görsel hatalar ise eylem adlandırmada (%42,3), nesne adlandırmaya (%26,4) oranla daha sık görülmüştür. Nesne adlandırmada (%22,1) eylem adlandırmaya (%7,6) oranla daha çok yanlış algılamadan (mis-

perception) kaynaklı görsel hatalar yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında, yaş eşlenmiş grubun eylem adlandırmada bu türden hataları diğer iki gruba oranla daha fazla yaptıkları bildirilmiştir. Eylem adlandırmada (%34,7) yanlış yorumlamadan kaynaklı hataların nesne adlandırmaya (%4,2) oranla daha sık görüldüğü ortaya konmuştur. Diğer hatalara bakıldığında ise GDB olan çocukların (%29,4) diğer iki grupta yer alan çocuklardan (yaş eşlenmiş grup= %17,9; ifade edici sözcük dağarcığı eşlenmiş grup= %23,2) daha fazla hataya sahip oldukları saptanmıştır. Diğer hatalar arasında yer alan eş anlamlı sözcük kullanımı (%1,2), perseverasyon (%1,6), yeni sözcük bulma (%1,6) ve fonolojik hatalar (%1) tüm çocuklarda az sıklıkta gözlendiği için gruplar arası analiz yapılamamıştır (Sheng ve McGregor, 2010).

Türkçe alanyazında 36 ayı geçmiş çocuklarda sözcük dağarcığının gelişimi ile ilgili çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Küçük-Doğaroğlu ve Acarlar'ın (2020) "Sözcük Derinliği Testi" adlı yakın tarihli çalışmasına katılan farklı yaş gruplarından çocuklarda yatay (sentagmatik/şematik), parça-bütün ve dikey (paradigmatik/kategorik) ilişkili sözcüklerin kullanımı incelenmiş ve özellikle yatay ilişkili sözcüklere ait performanslarına bakıldığında dört yaş ile beş ve altı yaş grubundaki çocukların ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Dil terapilerine devam eden çocukların çoğunda da özellikle anlatım ve adlandırma görevlerinde sözcük kullanımı açısından zorluklar gözlendiğinden ileri yaş çocuklarda sözcük çalışmalarının devam etmesi gerekliliği öne çıkmaktadır.

Dolayısıyla, belirli bir yaştan sonra, sözcük bilgisini ölçme yollarından biri de çocuktan gösterilen resme bakarak adlandırma yapmasını istemektir. Türkçede resimlerden yararlanılarak çocukların alıcı ve ifade edici dilini değerlendirmede kullanılan iki temel araç bulunmaktadır. Bunlardan biri 2;6-18 yaşları için uyarlanmış, resim-sözcük eşleştirerek sadece alıcı dili değerlendiren Peabody Resim Kelime Testi (Katz ve ark., 1974), diğeri ise 2-12 yaş için hem alıcı hem ifade edici dilde sözcük kazanımı ve kullanımını değerlendirme aracı olan 'Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi'dir (TİFALDİ; Kazak-Berument ve Güven, 2013).

Erken çocukluk döneminde sözcük dağarcığı gelişimiyle ilgili birçok çalışmada ebeveyn raporuna dayanan sözcük dağarcığı değerlendirme araçlarının kullanıldığı da görülmektedir; bunlardan en bilinenleri MacArthur İletişimsel Gelişim Envanteri (Communication Development Inventory-CDI) (Fenson ve ark., 1993) ve Dil Gelişimi Anketi'dir (Language Development Survey-LDS) (Rescorla, 1989). Sözü geçen değerlendirme araçlarının dilimize uyarlanmış versiyonları Türkçe İletişim Gelişim Envanteri-TİGE (Aksu-Koç ve ark., 2011) ve Dil Gelişimi Tarama (DİLTAR) aracıdır (Gökçümen ve Topbaş, 2014).

Bu çalışmanın amacı, TİGE-II'nin final raporunda ebeveyn bilgilerine dayanarak listelenen sözcük üretim ortalamalarından faydalanarak, resim adlandırma yoluyla 36 aydan büyük tipik dil gelişimi gösteren çocukların sözcük üretimlerini resimlerle değerlendirmek ve çocukların hata örüntülerini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın, belirtilen yaşlar arasında gecikmiş dil ve/veya gelişimsel dil bozukluğu tanısı ile gelen çocukların değerlendirmelerine yol gösterici olması açısından dil ve konuşma terapisi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde yanıt aranacak araştırma soruları aşağıda görüldüğü gibidir:

1. 36-71 ay arasındaki tipik dil gelişimi gösteren çocukların sözcük adlandırma becerilerinde semantik kategoriler açısından yaşa göre farklılık var mıdır?

2. 36-71 ay arasındaki yaş tipik dil gelişimi gösteren çocukların sözcük adlandırma becerilerinde cinsiyetler arasında farklılık var mıdır?

3. 36-71 ay arasındaki tipik dil gelişimi gösteren çocukların semantik kategorilerde adlandırma sıklığı oranları nedir?

4. 36-71 ay arasındaki tipik dil gelişimi gösteren çocukların sözcük adlandırma becerilerinde sözcük türleri (isim, sıfat ve eylemler) açısından farklılık var mıdır?

5. 36-71 ay arasındaki tipik dil gelişimi gösteren çocukların sözcük adlandırma hatalarının niteliksel özellikleri nelerdir?

Yöntem

Mevcut araştırma, tipik dil gelişimi gösteren 36-71 ay arasındaki çocukların resim adlandırma becerilerini ortaya koymayı ve adlandırma sırasında yaptıkları hataları analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, çalışma betimsel araştırma modelinde tarama yöntemiyle desenlenmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 29.03.2022 tarihli ve 288838 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Katılımcılar

Tipik dil gelişimi gösteren grup 33'ü kız, 35'i erkek olan toplam 68 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların yaşları 36-71 ay arasında değişmektedir (Ort.=54 ay/4;6 yaş; SS=7,5 ay). Katılımcı çocukların yaş gruplarına göre üç yaş diliminde (36-47ay, 48-59ay ve 60-71 ay) analiz edilmesi uygun görülmüştür. Katılımcı çocukların tipik dil gelişimi gösterdikleri ve normal yaş sınırları içerisinde oldukları Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulanarak ve ebeveynlerinden Türkçe İletişim Gelişim Envanteri (TİGE) formunu doldurmaları istenerek belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, 2 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 aylar arasındaki çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan norm referanslı bir testtir. TEDİL, 'Test of Early Language Development' (TELD-3) testinin Topbaş ve Güven tarafından (2014) Türkçeye uyarlanmış versiyonudur. Bu çalışma kapsamında, araştırmaya dâhil edilen çocukların tipik dil gelişimi gösteriyor olma katılımcı kriterini karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere uygulanmıştır.

Türkçe İletişim Gelişim Envanteri (TİGE)

Türkçe İletişim Gelişim Envanteri, 8-16 ay (TİGE I) ve 17-36 ay (TİGE II) arası çocukların sözcük ve dilsel gelişimlerini ebeveyni yoluyla ölçmeyi amaçlayan iki formdan oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılacak olan TİGE-II formu, 12'si isim kategorisi olmak üzere toplamda 21 semantik kategori içermektedir. 'Sözcük dağarcığı' bölümünde tüm kategorilerden toplamda 711 sözcük sorgulanmaktadır. Tüm kategori ve sözcükler oluşturulurken çeşitli edinim çalışmaları göz önünde tutulmuş, Türk kültür yapısı da dikkate alınmıştır. 'Cümleler ve Dilbilgisi' olarak adlandırılan ikinci bölümde çocukların edindikleri ekler, biçimbirim ve tümce karmaşıklığı gibi yapılar yer almaktadır. Bu bölüm, temelde çocuğun morfolojik ve sentaktik gelişimini ölçmeyi amaçlayan bir bölümdür. Bu nedenle, eylemlere ve isimlere eklenen eklerin (zaman ekleri, isim durum ekleri gibi) kullanımı ve çocuğun basit tümce düzeyinden karmaşık tümce düzeyine geçip geçmediği sorgulanmaktadır.

Resimli Adlandırma Materyali

Bu çalışmada kullanılan resimli adlandırma materyali, TİGE-II envanteri (17-36 ay) içindeki ad, eylem ve sıfat kategorilerinden seçilen sözcüklerden oluşturulmuştur. 21 farklı semantik kategori arasından 13 kategori seçilerek her bir kategorinin eleman büyüklüğüne göre sözcük sayısı değişerek toplamda 140 sözcük belirlenmiştir. Bu kategoriler ve içlerinden seçilen sözcük sayıları şöyledir; hayvanlar (15), taşıtlar (7), insanlar (10), oyuncaklar (5), giysiler (10), vücut bölümleri (7), yiyecek ye içecekler (20), küçük ev eşyaları (10), mobilyalar (7), ev dışı (6), eylem sözcükleri (25), tanımlamaya yardımcı sözcükler/sıfatlar (12), yer bildiren sözcükler (6). Bu 13 kategori içerisinde yer alan sözcüklerden araştırmaya dahil edilme kriteri öncelikle resmedilebilir olmalarıdır. Resimler, mümkün olduğu kadar, beyaz arka fona sahip ve kategoriyi en iyi temsil eden örnekleri arasından seçilmiştir. Resimlenen sözcükler, TİGE'nin uyarlama çalışmasında katılımcı olan annelerin çocuklarının ürettiğini belirttiği sözcüklerin edinim yüzdelerine göre belirlenmiştir; bu listede 36 ayın sonunda en sık ve en düşük edinimi olan sözcükler arasından adlandırma için uygun olanlar seçilmiştir (bkz. Ek-1).

Ad-Resim Uyumu **Ç**alışması

TİGE uyarlama çalışmalarında kullanım sıklığı belirlenmiş **sözcükler** arasından seçilen 140 sözcüğe ait hazırlanan resimler öncelikle 18 yetişkin katılımcının yer aldığı gruba yansıtılmış ve resimleri adlandırmaları istenmiştir. Katılımcıların %90 oranında doğru adlandırdığı sözcükler bu çalışma için onaylanmış, uyumu düşük olanlar ise ayırıcı özelliklerini daha iyi temsil edenlerle değiştirilmiştir. Örneğin, *böcek* sözcüğü %50 ile düşük 'ad-resim' uyumlu çıkmıştır; çünkü ilgili resmin hatalı adlandırmaları arasında 'kara fatma, sinek, tahtakurusu' gibi alt kategori kullanımları dikkat çekmiştir. Akrabalık ilişkilerini resmeden sözcüklerin ad-resim uyumu düşük yüzdeli olarak gözlenmiş ve yenilenen resimlerde ilişkilerin vurgulandığı bağlam öne çıkarılmıştır. Adlandırma resim uyumu çalışmasında 'palto' sözcüğü yerine 'pardösü, ceket, mont, kaban' gibi adlar üretilmiştir. İlave olarak, 'ıspanak' yerine 'roka', 'kalorifer' yerine 'petek', 'duş' yerine 'fıskiye', 'mandalina' yerine 'portakal', 'kirli' yerine 'pis', 'emzik' yerine 'biberon', 'maç' yerine 'futbol', 'çimen' yerine 'ot', 'çiçek' yerine 'buket/demet' gibi sözcükler üretilmiş ve sözü edilen sözcüklere ilişkin resimler ayırıcı özellikleri daha net olanlarla yenilenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 2022/288838 sayılı izin alınmıştır. Etik kurul izni ile çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren ebeveynlere de onam formu imzalatılmıştır. Dil ve konuşma terapisi lisans bölümü dördüncü sınıftan 2 proje öğrencisi çalışmaya sözel izin sağlayan üç anaokuluna değişik günlerde giderek adlandırma resimlerini bilgisayar ekranından çocuklara göstermiş ve isimler için 'bu nedir?', eylemler için 'burada ne oluyor?', sıfatlar için 'bu nasıl?' sorusu ile aldıkları yanıtları kaydetmişlerdir.

TİGE-II'de yer alan alt kategorilere göre oluşturulmuş 140 resim içinden çocukların doğru olarak adlandırdıkları resimlerin sayısı her bir kategori için hesaplanmış ve her bir yaş grubu için toplam puanlar, ortalama puanlar ve standart sapmaları elde edilmiştir. Farklı kategorilerdeki sözcük sayısı eşit olmadığından kategoriler arası karşılaştırmalar için doğru yanıt oranı hesaplanmıştır. Aynı zamanda her bir resim için 68 çocuktan alınan yanıtlara göre doğru adlandırma sıklıkları bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS Paket Programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle verilerin normal dağılımda olup olmadığı Shapiro-Wilk normalite testi ile sınanmış, veriler normal dağılımda olduğundan parametrik testler kullanılmıştır. Uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak betimleyici ve karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada, TİGE uyarlamaları sırasında annelerden 36 aya kadar olan çocuklarının ürettikleri varsayılan sözcüklere ilişkin alınan bilgiler doğrultusunda sözcükler seçilmiş; resimlendirilen sözcükler çalışmaya katılan çocuklara gösterilip adlandırmaları istenmiştir. Çocukların sözcükleri edinim süreci ad, sıfat ve eylemler üzerinden hata analizleri ile incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular amaçlarda sunulduğu sırayla başlıklandırılmıştır.

Semantik Kategoriler ve Yaş Grupları Arası Farklılık

Tipik dil gelişimi gösteren 68 çocuk 36-47 ay, 48-59 ay ve 60-71 ay yaş aralıklarına göre üç gruba ayrılmıştır. 3 yaş grubunda, yaş ortalamaları 44,1 ay (±3,5 ay) olan 14çocuk; 4 yaş grubunda yaş ortalamaları 52,9 ay (±4,0 ay) olan 34 çocuk ve 5 yaş grubunda yaş ortalamaları 62,8 ay (±2,4 ay) olan 20 çocuk araştırmaya alınmıştır.

TİGE-II'ye göre oluşturulmuş resimleri adlandırma doğru yanıtlarının yaş grupları arasında farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacı ile tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Yaş gruplarının alt kategori ve ortalama puanlarına ait bilgiler ve ANOVA bulguları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

TGG Çocukların Semantik Kategorilere Ait Sözcükleri Adlandırma Puanları ve Yaş Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Semantik Kategoriler (Sözcük sayısı)	3 Yaş ($\bar{X}$- SS)	4 Yaş ($\bar{X}$- SS)	5 Yaş ($\bar{X}$- SS)	F	p
Hayvanlar (15)	9,07±2,8	11,11±2,7	12,55±1,7	7,685	0,001 **
Taşıtlar (7)	5,85±1,2	6,32±1,0	6,85±0,4	4,705	0,012*
İnsanlar (10)	4,57±1,6	6,00±1,7	7,10±1,1	10,759	<0,001***
Oyuncaklar (5)	2,92±1,2	3,94±0,9	4,55±0,6	11,806	<0,001***
Giysiler (10)	3,85±1,6	4,44±2,0	4,55±1,7	11,806	<0,001***
Vücut Bölümleri (7)	4,64±1,3	5,67±1,0	5,85±0,7	5,955	0,004**
Mobilyalar (7)	3,14±0,7	3,41±1,0	4,25±1,2	5,702	0,005**
Yiyecek-İçecekler (20)	12,57±2,4	14,67±2,3	15,55±2,7	6,111	0,004**
Ev Eşyaları (10)	7,42±1,5	9,02±1,1	9,25±1,0	11,316	<0,001***
Sıfatlar (12)	6,00±2,1	8,05±1,7	9,15±1,4	13,367	<0,001***
Eylemler (25)	15,57±2,5	17,58±2,1	19,50±2,0	13,450	<0,001***
Gidilecek Yer (6)	2,57±1,9	4,70±1,1	5,15±1,1	18,595	<0,001***
Ev Dışı (6)	4,42±1,2	5,23±1,1	5,80±0,4	7,116	0,002**
Toplam (140)	82,64±16,1	100,20±12,5	110,10±8,8	20,283	<0,001***

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Tablo 1'e göre resimleri doğru adlandırma puanları tüm kategoriler ve toplam puan için yaş grupları arasında farklılık göstermektedir. Yaş gruplarının ortalamalarına bakıldığında tüm kategorilerde sözcük puanının yaşla birlikte arttığı görülmektedir.

Kategoriler ve toplam puanlara göre hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu değerlendirmek amacı ile yapılan Scheffe ve Games-Howell Post-hoc testlerinin sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Yaş Grupları Arası Farklılık: Post-hoc Analizi p Değerleri

Kategoriler	3 Yaş < 4 Yaş	3 Yaş < 5 Yaş	4 Yaş < 5 Yaş
Hayvanlar	0,047**	0,001**	0,145
Taşıtlar	0,436	0,029*	0,034*
İnsanlar	0,020*	<0,001***	0,051
Oyuncaklar	0,037*	0,001**	0,024*
Giysiler	0,618	0,571	0,979
Vücut Bölümleri	0,055	0,022*	0,769
Mobilyalar	0,724	0,014*	0,023*
Yiyecek-İçecekler	0,034*	0,004**	0,462
Ev Eşyaları	<0,001***	<0,001***	0,806
Sıfatlar	0,002**	<0,001***	0,096
Eylemler	0,019*	<0,001***	0,011*
Gidilecek Yer	0,003**	0,001**	0,320
Ev Dışı	0,129	0,004**	0,038*
Toplam	<0,001***	<0,001***	0,023*

Tablo 2'de görüldüğü gibi 140 resim üzerinden değerlendirilen toplam puanlara göre yaş grupları birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 3 yaş grubunun toplam puanları diğer yaş gruplarından, 4 yaş grubununki ise 5 yaş grubundan anlamlı olarak düşüktür.

Kategorilere bakıldığında, 'Oyuncaklar' ve 'Eylemler' kategorilerinde tüm yaş gruplarının birbirinden anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Üç yaş grubunun diğer yaşlara göre düşük olduğu kategoriler 'Hayvanlar, İnsanlar, Yiyecek-İçecekler, Ev Eşyaları, Sıfatlar ve Gidilecek Yerler olarak bulunmuştur. Bu kategorilerde 4 ve 5 yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sadece 5 yaş grubunun diğer gruplardan anlamlı olarak yüksek olduğu kategoriler 'Taşıtlar, Mobilyalar ve Ev Dışı' olarak saptanmıştır. Bu kategorilerde 3 ve 4 yaş grupları arasında anlamlı farklılık

bulunmamıştır. Vücut bölümleri kategorisinde sadece 3 yaş ile 5 yaş grubu arasındaki farklılık anlamlıdır. Giysiler kategorisinde ise hiçbir yaş grubu anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Semantik Kategoriler ve Cinsiyet Grupları Arası Farklılık

TİGE-II'den oluşturulmuş resimleri adlandırma doğru yanıtlarının cinsiyet grupları arasında farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 68 tipik dil gelişimi gösteren çocuktan 33'ü kız, 35'i ise erkektir. Kızlar (Ort: 52,3 ay) ve erkekler (Ort: 55,6 ay) arasındaki yaş farkı yapılan t testine göre anlamlı değildir.

Kızlar ve erkekler arasında anlamlı olarak farklılık gösteren kategoriler sadece 'Hayvanlar' ve 'Taşıtlar' olmuştur. Hayvanlar kategorisinde bulunan 15 resim arasından erkek çocuklarının doğru olarak adlandırdığı hayvan sayısı (Ort.= 11,97, SS= 2,4) kız çocuklarının adlandırdığı hayvan sayısından (Ort.= 10,21, SS=2,9) anlamlı olarak yüksektir. Benzer şekilde 'Taşıtlar' kategorisinde bulunan 7 resim arasından erkek çocuklarının doğru olarak adlandırdığı taşıt sayısı (Ort.= 6,86, SS= 0,3) kız çocuklarının adlandırdıkları taşıt sayısından (Ort.= 5,88, SS= l,1) anlamlı olarak yüksektir.

Semantik Kategorilerde Adlandırma Sıklığı Oranları

Bu çalışmada kategorilerden seçilen sözcük sayısı TİGE-II'deki sayılara oranlanarak dahil edilmiştir. Bu durum, kategoriler arası karşılaştırma yapmak için sıklıkların kullanılmasını mümkün kılmamaktadır. Kategoriler arası karşılaştırmalar için her katılımcının doğru adlandırdığı sözcük sayısının kategorideki toplam sözcük sayısına göre yüzdesi alınmıştır. Kategoriler arasında doğru adlandırılan sözcüklerin oranları açısından farklılığın incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kategoriler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(12)}$=74,056, p=0,000). Kategorilerde sözcük adlandırma sıklığı oranları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Semantik Kategorilerde Adlandırma Sıklığı Oranları

Kategoriler	**(%)**
Taşıtlar	91,7
Ev Eşyaları	87,65
Ev Dışı	87,25
Vücut Bölümleri	78,78
Oyuncaklar	78,23
Hayvanlar	74,12
Gidilecek Yer	73,28
Yiyecek-İçecekler	72,50
Eylemler	70,94
Sıfatlar	66,29
İnsanlar	60,29
Mobilyalar	51,47
Giysiler	43,53

Kategorilerdeki sözcüklere ait resimlerin adlandırılmasında 'Taşıtlar' kategorisi gibi bazı kategorilerin daha kolay adlandırıldığı; bir başka deyişle bu kategoriye ait daha fazla resmin adlandırıldığı görülürken, 'Giysiler' kategorisindeki resimlerin en az oranda adlandırıldığı gözlenmiştir. Tabloda yer alan kategoriler arasında ayırt edici yüzdelik farklılıklar olduğu görülmektedir.

Sözcük Türleri (İsim, Sıfat ve Eylemler) Arasındaki Farklılık

Çocukların doğru adlandırdıkları sözcüklerde sözcük türleri (isim, eylem, sıfat) arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacı ile TİGE-II içinde yer alan kategoriler isim, sıfat ve eylem olarak gruplanmıştır. Sıfat (tanımlayıcı sözcükler) ve eylemler envanter içinde ayrı bir kategori olarak yer alırken isimler için sıfat ve eylemler dışındaki diğer kategorilerdeki sözcüklerin toplamı alınmıştır. İsim, eylem ve sıfat sayıları eşit olmadığı için analizlerde yine doğru adlandırma oranları kullanılmıştır. İsim, eylem ve sıfatlar normal dağılım gösterdikleri için karşılaştırmalar tekrarlı ölçümler için varyans analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre isim, eylem ve sıfatlar arasında doğru adlandırma oranları açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2)}$=8,890, p=0,000). Sonrasında yapılan ikili karşılaştırmaların bulgularına göre isim adlandırma oranları (Ort.=72,57, SS=12,5) eylem adlandırma oranlarına (Ort.=70,94, SS=10,2) göre yüksek olsa da farklılık anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan, isimler ve eylemler sıfatlara göre (Ort.=66,29, SS=17,1) anlamlı olarak daha doğru adlandırılmıştır.

Sözcük Adlandırma Hatalarının Niteliksel Özellikleri

Çalışmada yer alan tipik gelişen çocukların sözcük adlandırma hataları niteliksel olarak analiz edilmiştir. Hatalar birkaç grup altında toplanmaktadır; bunlar, semantik çağrışım (anlamsal benzerlik), ses çağrışımı (fonolojik benzerlik), görsel çağrışım (görsel benzerlik) ve diğer çağrışımlar sonucu adlandırma hatalarıdır. Sözü edilen hatalara bağlı olarak çocukların yeni sözcük bulma, dolaylama yapma, zıt sözcük kullanma, kategori içinden adlandırma ve ilgisiz adlandırma yaptıkları görülmektedir. Tipik gelişen çocuklar 'at' yerine 'eşek', 'koyun' yerine 'kuzu', 'horoz' yerine 'tavuk', 'yatak' yerine 'yastık', 'mandalina' yerine 'portakal' gibi semantik çağrışımlar; 'kurbağa' yerine 'kaplumbağa', 'zürafa' yerine 'zebra', 'kozalak' yerine 'kavanoz', 'çöp' yerine 'çanta' gibi benzer ses çağrışımları; 'timsah' yerine 'kertenkele', 'ıspanak' yerine 'marul/nane', 'fasulye' yerine 'bezelye', 'kumanda' yerine 'telefon' gibi görsel çağrışımlar; 'acımak' yerine 'kanamak', '(muza) basmak' yerine 'kaymak', '(denize) girmek' yerine 'yüzmek', 'küsmek' yerine 'mutsuz', 'sarılmak' yerine 'barışmak', 'tarak' yerine 'saç' gibi olayın sonuç ilişkili ismini adlandırma; 'kuaför' yerine 'föncü', 'tamirci' yerine 'çamaşırcı/makinacı'; 'çekiç' yerine 'çakçak' gibi yeni sözcükler türetme (neolojistik); 'toka' yerine 'takma şeyi', 'koltuk' yerine 'oturacak şey', 'tarak' yerine 'tarama aleti', 'kumanda' yerine 'televizyon şeyi', 'emzik' yerine 'bebek şeyi', '(parmak) kukla' yerine 'el şeyleri' gibi dolaylamalar; 'yeni' yerine 'eski değil' gibi zıt sözcük kullanımları; 'böcek' yerine 'örümcek, çekirge, bit, karınca'; 'kartal' yerine 'leylek, baykuş, papağan, karga, şahin ve kuş' gibi benzer içeriklerden yararlanarak adlandırmalar gibi kategori içi hata örnekleri ile karşımıza çıkmıştır.

Bot ve çizme çoğu seferde ayakkabı olarak adlandırılmış, özellikle giyeceklere (palto, bluz ve pijama gibi) dair özelliklerin henüz ayırt edilmediği ve örnek sözcük resimlerini adlandırmanın çok hatalı olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden giysiler kategorisinde yaşlar arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın genel amacı TİGE'nin final raporunda ebeveyn bilgilerine dayanarak 36 aylık çocuklar için listelenen sözcük üretim ortalamalarından yola çıkarak, sıklığı yüksek, orta ve düşük sözcüklerden seçilen sözcük adlandırma listesindeki 140 resmin çalışmanın katılımcı çocuklarından 'doğrudan alınan' adlandırma bulgularını değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda üç farklı yaş grubundan toplanan verilere bakıldığında tüm kategorilerde alınan puanların yaş ile arttığı görülmektedir. Özellikle 3 yaş ve 4 yaş arasında 'Hayvanlar, İnsanlar, Oyuncaklar, Yiyecek-İçecekler, Ev Eşyaları, Sıfatlar, Eylemler, Gidilecek Yer' kategorileri; 3-5 yaş arasındaki kategorilere bakıldığında

‘Hayvanlar, Taşıtlar, İnsanlar, Oyuncaklar, Vücut Bölümleri, Mobilyalar, Yiyecek-İçecekler, Ev Eşyaları, Sıfatlar, Eylemler, Gidilecek Yer, Ev Dışı’ ve son olarak 4-5 yaş arasında ise ‘Taşıtlar, Oyuncaklar, Mobilyalar, Eylemler, Ev Dışı’ kategorilerine ait puanların birbirinden anlamlı olarak arttığı ve farklılaştığı gözlenmiştir. Mevcut araştırmadan yaşla ilgili elde edilen bu bulgunun alanyazınla tutarlı olduğu belirlenmiştir. Maviş ve Demirdöğenler (2016), 24-36 aylar arasında 60 tipik gelişim gösteren ve 35 gecikmiş konuşması olan çocukla yürüttükleri çalışmanın sonucunda 24 aylık normal gelişim gösteren çocukların ortalama 362 sözcüğünün olduğu ve bu sayının 36. ayda 490 sözcüğe ulaştığı bulgusunu elde etmişlerdir. Dükar ve Tunçer (2021), gecikmiş dil-konuşması olan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarını değerlendirdikleri çalışmalarında Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) aracılığıyla 36-59 ay aralığında toplamda 36 çocuktan elde edilen bulgulara göre yaşla birlikte TİFALDİ’nin hem alıcı hem de ifade edici dil alt test puanlarında artış olduğunu bildirmişlerdir.

Bu çalışmadaki yaş grupları incelendiğinde 3 yaş grubunda bulunan çocukların tüm kategorilerden aldıkları adlandırma puanlarının diğer yaş grubundaki çocuklardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Özellikle 3 yaş grubundaki çocuklar ‘Hayvanlar, İnsanlar, Yiyecek-İçecekler, Ev Eşyaları, Sıfatlar ve Gidilecek Yerler’ kategorilerinde diğer yaş grubundaki çocuklardan daha düşük performans göstermişlerdir. Buna rağmen ‘Hayvanlar’ kategorisinden ‘fil’ sözcüğü, ‘insanlar’ kategorisinden ‘doktor’, ‘Yiyecekler ve İçecekler’ kategorisinden ‘çay ve domates’, ‘Ev Eşyaları’ kategorisinden ‘kumanda ve telefon’ sözcüğü, ‘Sıfatlar’ kategorisinden ‘açık’, ‘Gidilecek Yerler’ kategorisinden ‘pazar’ sözcüğünün bu yaş grubundaki çocuklar tarafından en çok üretilen sözcükler olduğu belirlenmiştir. 3 yaş grubunda, resimlerinin %100 doğru adlandırıldığı 17 sözcük bulunmaktadır; bunlardan biri eylem (yürümek), biri sıfat (açık), diğerleri isimdir. Diğer taraftan, 34 sözcük %30’un altında adlandırılmıştır.

4 yaş grubunda bulunan çocukların tüm kategorilerde 3 yaş grubundaki çocuklardan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde 4 yaş grubundaki çocukların ‘Hayvanlar’ kategorisinden en çok ‘aslan, kurbağa, fil’, ‘İnsanlar’ kategorisinden ‘doktor’, ‘Yiyecekler ve İçecekler’ kategorisinden ‘bal ve üzüm’, ‘Ev Eşyaları’ kategorisinden ‘kumanda, telefon ve tarak’, ‘Sıfatlar’ kategorisinden ‘açık’, ‘Gidilecek Yerler’ kategorisinden ‘orman’ sözcüklerini adlandırdıkları gözlenmiştir. 4 yaş grubunda resimlerin %100 doğru adlandırıldığı 13 sözcük bulunmaktadır; bunlardan biri eylem (binmek), biri sıfat (açık), diğerleri isimdir. 14 sözcük ise %30’un altında adlandırılmıştır.

5 yaş grubundaki çocukların özellikle ‘Taşıtlar, Mobilyalar ve Ev Dışı’ kategorilerinde diğer yaş gruplarından daha iyi performans gösterdiği ortaya konmuştur. 4 yaş

grubunda resimlerin %100 doğru adlandırıldığı 32 sözcük bulunmaktadır; bunlardan üçü eylem (boyamak, yürümek ve oynamak), ikisi sıfat (açık ve acı), diğerleri isimdir. Diğer taraftan, sadece 12 sözcük %30'un altında adlandırılmıştır (Tüm yaş gruplarında kategorilere ait sözcüklerin adlandırma oranları için bkz. Ek-2).

Yaşla ilgili mevcut çalışmadan elde edilen bulgu Küçük-Doğaroğlu ve Acarlar'ın (2020) çalışmasıyla benzer niteliktedir. Küçük-Doğaroğlu ve Acarlar (2020) Sözcük Derinliği Testi'ni (SDT) geliştirmeyi ve bu bağlamda 48-72 ay arasındaki tipik gelişim gösteren çocukların sözcük derinliği performanslarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 201 çocuğu araştırmalarına dahil etmişlerdir. Araştırma kapsamında kullanılan testte yatay, parça-bütün ve dikey ilişkili sözcükler yer almaktadır. Yatay ilişkili sözcüklerin yer aldığı bölümde; 'araba' soru sözcüğü: keser/gider (doğru yanıt) /tarar/koşar maddeleri ile, parça-bütün ilişkili sözcüklerin yer aldığı ikinci bölümde ise; 'dal' soru sözcüğü: çimen/göl/ağaç (doğru yanıt) /taş gibi maddeler ile, son bölüm olan dikey ilişkili sözcüklerin yer aldığı bölümde 'araba' soru sözcüğü: helikopter/otobüs (doğru yanıt) /tren/gemi maddeleri ile sunulmaktadır. Sunulan sözcüklerin belirlenmesinde TİGE 16-36 aylık çocuklar için olan ikinci formundaki sözcüklerden faydalanılmıştır. Sözcüklere ilişkin resimlerin belirlenmesinin ardından son hali verilen test, çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, farklı yaş gruplarındaki çocukların (4;0-5;0-6;0) yatay (örn., elma-yenir), parça-bütün ve dikey (örn., elma-armut) ilişkili sözcüklere ait performanslarında farklılık olduğu gözlenmiştir. Sözcük derinliğinin yatay boyutundaki gelişimin dört yaşla başladığı; beş ve altı yaş grupları arasında ise bu açıdan anlamlı farklılık olmadığı bildirilmiştir. Parça-bütün ve dikey ilişkili sözcüklerde ise tüm yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve ortalama puanların yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir. Mevcut çalışmada da çocukların kategorilere ilişkin sözcüklerden aldıkları ortalama puanların yaşla birlikte arttığı görülmüştür.

Mevcut araştırmamıza katılan çocukların ürettikleri sözcük sayılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulandığında ise yalnızca Hayvanlar ve Taşıtlar kategorilerindeki farkın anlamlı olduğu; erkek çocukların sözü edilen kategorilerde daha çok sözcük üretme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bu durum erkek çocukların erken çocukluk döneminde sahip oldukları oyuncakların sıklıkla taşıtlar kategorisinden (araba, kamyon, uçak vb.) olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanında, Türk kültüründe erkek çocuklara güçlü olduklarını bildirmek amacıyla ebeveynlerinin 'aslansın', 'kaplansın' gibi gücü simgeleyen hayvan isimleriyle benzetme yapmalarının ve yine erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok ilgi duyduğu 'kanarya', 'kartal', 'aslan' gibi futbol takımı temsiliyetlerinin de ilgili kategorideki sözcük üretim sayısını etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Mevcut çalışma bulgusundan farklı olarak Can-

gi ve ark. (2018), 24- 47 aylar arasındaki gecikmiş dil ve konuşması olan 119 çocuğun ifade edici dil becerilerini TİGE-II değerlendirme aracını kullanarak ebeveyn raporlamasına bağlı olarak araştırdıkları çalışmalarında kız çocukların erkek çocuklardan sözcük dağarcığı açısından daha iyi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır; ancak, kız ve erkek çocukları arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bildirilmiştir.

Çalışma bulgularından bir diğeri semantik kategoriler arasında doğru adlandırılan sözcüklerin değerleri açısından farklılığın incelenmesine ilişkindir. Buna göre, yüksek sıklıkta adlandırmanın görüldüğü kategoriler sırasıyla taşıtlar, ev eşyaları, ev dışı, vücut bölümleri ve oyuncaklar; orta sıklıkta adlandırılan kategoriler sırasıyla hayvanlar, gidilecek yer, yiyecek-içecekler ve eylemler iken; düşük sıklıkta adlandırma görülen kategoriler ise sırasıyla, sıfatlar, insanlar, mobilyalar ve giysilerdir. Cangi ve ark.'ın araştırmasındaki (2018) 24-47 ay arasındaki katılımcılar yaş gruplarına ayrılmadan incelendiğinde, en yüksek orana sahip kategorilerin sırasıyla; insanlar, eylemler, oyunlar ve rutinler, yiyecekler ve içecekler, çeşitli sesler ve hayvan sesleri olduğu görülmüştür. Sözü edilen araştırmada *giysiler* kategorisi ebeveyn tarafından da en düşük oranla sözcük üretilen kategori olarak belirtilmiştir.

Mevcut çalışmada, çocukların doğru adlandırdıkları sözcüklerde sözcük türleri (isim, eylem, sıfat) arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulguya göre isimler eylemlerden daha yüksek oranda adlandırılmış olsa da aralarındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır; ancak hem isim hem de eylemlerin sıfatlara göre anlamlı olarak daha doğru adlandırıldığı gözlenmiştir. Cangi ve ark. (2018) ise çalışmalarında yer alan tüm yaş gruplarındaki çocuklarda toplam ad sayısının toplam eylem sayısından anlamlı düzeyde daha hızlı edinildiğini bulmuşlardır. Gentner (1982), çocukların isimleri eylemlerden neden daha önce edindiklerini, başka bir deyişle isimleri eylemlere nazaran daha sıklıkla kullandıklarını şu şekilde açıklamaktadır: Dil edinimi sürecindeki yeni doğmuş bir bebek, etrafında/dünyasında olanlarla ilgili algısal-bilişsel bilgi akışına ve çevresinde konuşulan dile ilişkin bilgi akışına sahiptir. Çocuk, sözcük anlamlarını öğrenirken bu iki akışı bir şekilde eşleştirmektedir. İsimlerin gönderimde bulunduğu kavramların özellikle bebekler için erişilebilir olması, çocukların ilk edindikleri sözcüklerin isimler olduğunun kanıtı olarak yorumlanmaktadır; dolayısıyla isimler, eylemler veya ilgeçlerin gönderimde bulunduğu kavramlardan farklıdır ve kavramsal olarak onlardan daha basit oldukları düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada geçen yaş aralıklarındaki çocuklarla, seçilen 140 sözcük denenmiş, doğru adlandırma oranları bulunmuş, adlandırılamayan sözcükler hata analizleri ile açıklanmış ve 36 aydan 71 aya kadar olan çocukların sözcük adlandırmadaki gelişimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bundan sonra aynı yaş aralıkların-

da yapılacak işitsel anlama veya adlandırma terapilerinde bu bulguların gözetilmesi dil terapistlerinin yararlanabileceği bir listenin oluşmasında rol oynayacaktır.

İleri çalışmalarda, okul çağı yaş grupları ile bu tür bir çalışma yapılabilir. Dil ve konuşma bozukluğu olan veya otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sözcük gelişiminin genişliğine bakılabilir. Resimli adlandırma testinin gereksinimi bu çerçevede ele alınabilir. İlave olarak, çocuklarda sadece adlandırma becerisi değil, işitsel anlama da çalışılabilir.

Kaynakça

Aksu-Koç, A., Küntay, A. C., Acarlar, F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., ve Turan, F. (2011). *Türkçede erken sözcük ve dilbilgisi gelişimini ölçme ve değerlendirme çalışması: Türkçe iletişim gelişimi envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II*. TÜBİTAK 107KO58 Projesi Sonuç Raporu.

Baykoç-Dönmez, N. ve Arı, M. (1992). 2-30 Aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (3), 115-161.

Braginsky, M., Yurovsky, D., Marchman, V. A., and Frank, M. C. (2019). Consistency and variability in children's word learning across languages. *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science*, *3*, 52-67.

Cangi, E., Selman, B., Işıldar, A. ve Yıldırım, G. (2018). Gecikmiş dil ve konuşma vakalarının ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3*(2).

Davidoff, J. and Masterson, J. (1996). The development of Picture naming: Differences between verbs and nouns. *Journal of Neurolinguistics*, *9*(2), 69-83. doi. org/10.1016/0911-6044(96)00004-8.

Dükar, B. N., ve Tunçer, A. M. (2021). Gecikmiş dil-konuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının değerlendirilmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 261-283.

Fenson, L. Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., and Reilly, J. (1994). *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual.* Singular Publishing Company.

Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. *Center for the Study of Reading Technical*, 257.

Gökçümen, G. ve Topbaş, S. (2014). *18-35 aylık çocukların erken sözcük dağarcığı gelişimlerinin Dil Gelişim Tarama (DİLTAR) ile değerlendirilmesi* [Yüksek

Lisans Dönem Projesi]. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Herschenson, J. (2007). *Language Development and age.* Cambridge University Press.

Jersild, A. (1983). Çocuk *psikolojisi* (Çev. Gülseren Günçe). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Kara, Ş. (2002). Anadil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *M. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 101– 118.

Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A. ve Uludağ, PA. (1974). Peabody Resim-Kelime Testi. *Hacettepe Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, *6*(1-2):129-140.

Kazak Berument S., ve Güven A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı dil Kelime Alt Testi Standardizasyon ve Güvenilirlik Geçerlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *24*(3), 192- 201.

Küçük-Doğaroğlu, T. ve Acarlar, F. (2020). 4-6 yaş grubu çocuklar için sözcük derinliği testinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 210-221. doi: 10.16986/HUJE.2019049974.

Masterson, J., Druks, J., and Gallienne, D. (2008). Object and action picture naming in three and five-year-old children. *Journal of Child Language*, 35, 373-402.

Maviş, İ. (2000). Anlam gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. 3. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Maviş, İ., and Demirdöğenler, S. (2016). Vocabulary and grammar acquisition in Turkish as assessed by the Turkish communicative development inventory. B. Haznedar ve F. N. Ketrez (Ed.), *The Acquisition of Turkish in Childhood* içinde (s 275-294). John Benjamins Publishing.

McGregor, K.K., Freidman, R.M., Reilly, R.M., Newman, R.M. (2002). Semantic Representation and Naming in Young Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 332-346.

McLaughlin, S. (1998). *Introduction to language development*. Singular Publishing.

McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2nd Edition). Thomson Delmar Learning Publishing.

Mayor, J., and Plunkett, K. (2014). Shared understanding and idiosyncratic expression in early vocabularies. *Developmental Science*, 17, 412–423.

Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis, *Merrill-Palmer Quarterly*, 19, 21-39.

Pence, K.L. and Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. xviii, 404, CD.

Rescorla, L., Jennifer, M. and Leher, S. (2000). "Vocabulary Growth in Late Talkers: Lexical Development from 2;0 to 3;0." *Journal of Child Language*, 27, no. 2:293-311, doi:10.1017/S030500090000413X.

Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-99.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (8. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Schelletter, C. (2005). *Lexical skills in English mono- lingual children: Differences between nouns and verbs* [Poster presented at the 10th International Congress for the Study of Child Language]. Berlin, Germany.

Sheng,L and McGregor, K. K. (2010). Object and Action Naming in Children with Specific Language Impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 53, 1704–1719 (December 2010), *American Speech-Language-Hearing Association*.

Schneider, R., Yurovsky, D., vandFrank, M. C. (2015). Large-scale investigations of variability in children's first words. In Noelle D. C., et al. (Ed.), Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Pasadena, California, July 22–25, p. 2110–2115. Austin, TX: *Cognitive Science Society*.

Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N., and Marchman, V. A. (2008). Baby's first 10 words. *Developmental Psychology*, 44, 929–938.

Topbaş, S., ve Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi- TEDİL*. Test Bataryası, Detay Yayıncılık.

Wasik, B. A., ve Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary. *The Reading Teacher, 72*(3), 369-378.

Ekler

EK 1

Araştırmada Resimleri Kullanılan TİGE-II Sözcükleri (n= 140)

Aslan	İtfaiye	Çocuk bezi	Domates	Lamba	Gıdıklamak	Cami
At	Doktor	Toka	Köfte	Çekiç	Binmek	Orman
Baykuş	Gelin	Bot	Mandalina	Telefon	Acı	Piknik
Böcek	Tamirci	Göbek	Mısır	Tarak	Basmak	Pazar
Deve	Babaanne/ anneanne	Çene	Ketçap	Emzik	Atlamak	Maç
Domuz	Kadın	Yanak	Kurabiye	Acı	İtmek	Sinema
Fil	Kral	Burun	Peynir	Cüce	Yırtmak	Çiçek
Horoz	Abla	Saç	Ispanak	Islak	Yedirmek	Kozalak
Kartal	Çocuk	Kirpik	Kayısı	Açık	Takmak	Kaydırak
Koyun	Palyaço	Tırnak	Poğaça	Dolu	(Suya) Girmek	Yaprak
Kurbağa	Boya	Kalorifer	Fasulye	Ters	Bitirmek	Yağmur
Papağan	Davul	Koltuk	Tost	Çirkin	(Para) Saymak	Çimen
Zürafa	Robot	Yatak	Börek	Mor	Küsmek	Elbise
Örümcek	Kukla	Duş	Üzüm	Ekşi	Kızmak	Kuaför
Timsah	Düdük	Sehpa	Simit	Kirli	Sarılmak	
Traktör	Çizme	Merdiven	Sakız	Yapışkan	Çekmek	
Motosiklet	Pijama	Lazımlık	Tabak	Yeni	Çizmek	
Uçak	Küpe	Armut	Çöp bidonu	Boyamak	Dökülmek	
Araba	Palto	Bal	Çatal	Yürümek	Yıkanmak	
Vapur	Bluz	Çay	Kumanda	Saklanmak	Saç kestirmek	
Otobüs	Tişört	Çorba	Süpürge	Isırmak	Oynamak	

EK 2

Katılımcı Yaş Gruplarındaki Çocukların Resimleri Adlandırma Yüzdeleri

	3 Yaş (n=14)	**%**		**4 Yaş (n=34)**	**%**		**5 Yaş (n=20)**	**%**
Fil	14	100,00	Uçak	34	100,00	Aslan	20	100,00
Uçak	14	100,00	Araba	34	100,00	Fil	20	100,00
Araba	14	100,00	Davul	34	100,00	Kurbağa	20	100,00
Otobüs	14	100,00	Burun	34	100,00	Zürafa	20	100,00
Davul	14	100,00	Saç	34	100,00	Motosiklet	20	100,00
Burun	14	100,00	Bal	34	100,00	Uçak	20	100,00
Saç	14	100,00	Çay	34	100,00	Araba	20	100,00
Koltuk	14	100,00	Domates	34	100,00	Gemi/Vapur	20	100,00
Çay	14	100,00	Çatal	34	100,00	Otobüs	20	100,00
Mısır	14	100,00	Telefon	34	100,00	Doktor	20	100,00
Peynir	14	100,00	Açık	34	100,00	Davul	20	100,00
Çatal	14	100,00	Bin	34	100,00	Çene	20	100,00
Kumanda	14	100,00	Çiçek	34	100,00	Burun	20	100,00
Telefon	14	100,00	At	33	97,06	Saç	20	100,00
Açık	14	100,00	Fil	33	97,06	Koltuk	20	100,00
Yürü	14	100,00	Kurbağa	33	97,06	Merdiven	20	100,00
Çiçek	14	100,00	Otobüs	33	97,06	Bal	20	100,00
Aslan	13	92,86	Doktor	33	97,06	Üzüm	20	100,00
Kurbağa	13	92,86	Mısır	33	97,06	Simit	20	100,00
Doktor	13	92,86	Üzüm	33	97,06	Tabak	20	100,00
Toka	13	92,86	Simit	33	97,06	Çöp	20	100,00
Bal	13	92,86	Tabak	33	97,06	Çatal	20	100,00
Çorba	13	92,86	Boya İsim	33	97,06	Kumanda	20	100,00
Domates	13	92,86	Orman	33	97,06	Telefon	20	100,00
Simit	13	92,86	Kaydırak	33	97,06	Acı (Sıfat)	20	100,00
Tabak	13	92,86	Yağmur	33	97,06	Açık	20	100,00
Emzik	13	92,86	Gemi/Vapur	32	94,12	Boyamak	20	100,00
Dök	13	92,86	Boyamak	32	94,12	Yürü	20	100,00
Oyna	13	92,86	Toka	32	94,12	Oyna	20	100,00
Kaydırak	13	92,86	Yanak	32	94,12	Çiçek	20	100,00
At	12	85,71	Armut	32	94,12	Kaydırak	20	100,00
Palyaço	12	85,71	Kumanda	32	94,12	Yağmur	20	100,00
Armut	12	85,71	Tarak	32	94,12	İtfaiye	19	95,00
Boyamak	12	85,71	Yedir	32	94,12	Kral	19	95,00
Saklan	12	85,71	Sarıl	32	94,12	Palyaço	19	95,00
Bin	12	85,71	Motosiklet	31	91,18	Yanak	19	95,00
Yırt	12	85,71	Tırnak	31	91,18	Yatak	19	95,00
Yedir	12	85,71	Koltuk	31	91,18	Çay	19	95,00
Tak	12	85,71	Merdiven	31	91,18	Köfte	19	95,00
Sarıl	12	85,71	Çorba	31	91,18	Peynir	19	95,00
Çek	12	85,71	Peynir	31	91,18	Ters	19	95,00
Zürafa	11	78,57	Lamba/Işık	31	91,18	Atla	19	95,00
Traktör	11	78,57	Emzik	31	91,18	Yırt	19	95,00

Motosiklet	11	78,57	Tak	31	91,18	Yedir	19	95,00
Elbise	11	78,57	Oyna	31	91,18	Sarıl	19	95,00
Yanak	11	78,57	Palyaço	30	88,24	Çek	19	95,00
Yatak	11	78,57	Yatak	30	88,24	Dök	19	95,00
Merdiven	11	78,57	Acı (Sıfat)	30	88,24	Cami	19	95,00
Köfte	11	78,57	Saklan	30	88,24	Orman	19	95,00
Üzüm	11	78,57	Aslan	29	85,29	Yaprak	19	95,00
Mor	11	78,57	Zürafa	29	85,29	Çimen	19	95,00
Yaprak	11	78,57	İtfaiye	29	85,29	At	18	90,00
Yağmur	11	78,57	Köfte	29	85,29	Baykuş	18	90,00
Boya (İsim)	10	71,43	Çöp	29	85,29	Traktör	18	90,00
Bez	10	71,43	Süpürge	29	85,29	Abla	18	90,00
Çene	10	71,43	Dolu	29	85,29	Boya İsim	18	90,00
Dolu	10	71,43	Yürü	29	85,29	Robot	18	90,00
İt	10	71,43	Yırt	29	85,29	Düdük	18	90,00
Küs	10	71,43	Dök	29	85,29	Tırnak	18	90,00
Çimen	10	71,43	Piknik	29	85,29	Armut	18	90,00
Horoz	9	64,29	Pazar	29	85,29	Çorba	18	90,00
Gemi/Vapur	9	64,29	Çene	28	82,35	Domates	18	90,00
İtfaiye	9	64,29	Ters	28	82,35	Mısır	18	90,00
Abla	9	64,29	Çek	28	82,35	Kurabiye	18	90,00
Kurabiye	9	64,29	Yaprak	28	82,35	Lamba/Işık	18	90,00
Tarak	9	64,29	Papağan	27	79,41	Tarak	18	90,00
Acı (Sıfat)	9	64,29	Timsah	27	79,41	Dolu	18	90,00
Gıdıklamak	9	64,29	Kurabiye	27	79,41	Mor	18	90,00
Pazar	9	64,29	Mor	27	79,41	Saklanmak	18	90,00
Baykuş	8	57,14	Gıdıkla	27	79,41	Takmak	18	90,00
Böcek	8	57,14	Baykuş	26	76,47	Pazar	18	90,00
Timsah	8	57,14	Horoz	26	76,47	Kozalak	18	90,00
Babaanne/ Anneanne	8	57,14	Kirpik	26	76,47	Papağan	17	85,00
Tırnak	8	57,14	Yeni	26	76,47	Timsah	17	85,00
Sakız/Çiklet	8	57,14	İtmek	26	76,47	Kukla	17	85,00
Çöp	8	57,14	Küs	26	76,47	Bez	17	85,00
Lamba/Işık	8	57,14	Çimen	26	76,47	Mandalina	17	85,00
Ters	8	57,14	Gelin	25	73,53	Süpürge	17	85,00
Ekşi	8	57,14	Ekşi	25	73,53	Ekşi	17	85,00
Piknik	8	57,14	Bas	25	73,53	Binmek	17	85,00
Deve	7	50,00	Sinema	25	73,53	Acı	17	85,00
Papağan	7	50,00	Berber/ Kuaför	24	70,59	Basmak	17	85,00
Robot	7	50,00	Düdük	24	70,59	İt	17	85,00
Düdük	7	50,00	Küpe	24	70,59	Sinema	17	85,00
Küpe	7	50,00	Bez	24	70,59	Kartal	16	80,00
Süpürge	7	50,00	Tost	24	70,59	Örümcek	16	80,00
Acımak	7	50,00	Kozalak	24	70,59	Gelin	16	80,00
Bas	7	50,00	Domuz	23	67,65	Ketçap	16	80,00
Atla	7	50,00	Babaanne/ Anneanne	23	67,65	Çekiç	16	80,00
Berber/Kuaför	6	42,86	Robot	23	67,65	Emzik	16	80,00
Kral	6	42,86	Elbise	23	67,65	Yeni	16	80,00

Kirpik	6	42,86	Mandalina	23	67,65	Küs	16	80,00
Börek	6	42,86	Maç	23	67,65	Piknik	16	80,00
Maç	6	42,86	Örümcek	22	64,71	Deve	15	75,00
Domuz	5	35,71	Traktör	22	64,71	Domuz	15	75,00
Örümcek	5	35,71	Ketçap	22	64,71	Horoz	15	75,00
Gelin	5	35,71	Çekiç	22	64,71	Berber/ Kuaför	15	75,00
Pijama	5	35,71	Kartal	21	61,76	Toka	15	75,00
Mandalina	5	35,71	Kukla	21	61,76	Kirpik	15	75,00
Ketçap	5	35,71	Kirli	21	61,76	Kirli	15	75,00
Fasulye	5	35,71	Atla	21	61,76	Yapışkan	15	75,00
Islak	5	35,71	Cami	21	61,76	Gıdıkla	15	75,00
Çirkin	5	35,71	Böcek	20	58,82	Say	15	75,00
Cami	5	35,71	Abla	20	58,82	Böcek	14	70,00
Orman	5	35,71	Acı	20	58,82	Elbise	14	70,00
Koyun	4	28,57	Saç Kestirmek	20	58,82	Bot	14	70,00
Çocuk	4	28,57	Kalorifer	19	55,88	Tost	14	70,00
Bot	4	28,57	Deve	18	52,94	Sakız/Çiklet	14	70,00
Kalorifer	4	28,57	Tamirci	18	52,94	Çiz	14	70,00
Çekiç	4	28,57	Kral	18	52,94	Maç	14	70,00
Cüce	4	28,57	Isır	18	52,94	Babaanne/ Anneanne	13	65,00
Kirli	4	28,57	Kayısı	16	47,06	Islak	13	65,00
Yeni	4	28,57	Islak	16	47,06	Fasulye	12	60,00
Gir	4	28,57	Yapışkan	16	47,06	Isır	12	60,00
Yıkan	4	28,57	Çiz	16	47,06	Küpe	11	55,00
Kartal	3	21,43	Tişört	15	44,12	Börek	11	55,00
Kukla	3	21,43	Fasulye	15	44,12	Koyun	10	50,00
Tişört	3	21,43	Börek	15	44,12	Tamirci	10	50,00
Kayısı	3	21,43	Sakız/Çiklet	14	41,18	Kalorifer	10	50,00
Poğaça	3	21,43	Cüce	14	41,18	Çocuk	9	45,00
Tost	3	21,43	Pijama	13	38,24	Tişört	9	45,00
Isır	3	21,43	Bot	12	35,29	Kayısı	9	45,00
Çiz	3	21,43	Poğaça	12	35,29	Poğaça	9	45,00
Saç Kestirmek	3	21,43	Koyun	11	32,35	Saç Kestirmek	9	45,00
Sinema	3	21,43	Yıkan	11	32,35	Pijama	7	35,00
Kozalak	3	21,43	Çocuk	10	29,41	Lazımlık/ Oturak	7	35,00
Karın	2	14,29	Say	10	29,41	Yıkan	7	35,00
Lazımlık/ Oturak	2	14,29	Karın	8	23,53	Sehpa	6	30,00
Yapışkan	2	14,29	Çirkin	8	23,53	Cüce	6	30,00
Tamirci	1	7,14	Ispanak	7	20,59	Çirkin	6	30,00
Bluz	1	7,14	Gir	6	17,65	Karın	5	25,00
Duş	1	7,14	Çizme	4	11,76	Çizme	4	20,00
Sehpa	1	7,14	Kadın	3	8,82	Gir	4	20,00
Ispanak	1	7,14	Bluz	3	8,82	Kadın	3	15,00
Say	1	7,14	Sehpa	3	8,82	Duş	3	15,00
Kadın	0	0,00	Lazımlık/ Oturak	2	5,88	Ispanak	2	10,00
Çizme	0	0,00	Palto	1	2,94	Palto	0	0,00
Palto	0	0,00	Duş	0	0,00	Bluz	0	0,00
Bitir	0	0,00	Bitir	0	0,00	Bitir	0	0,00

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının K12 Beceriler Çerçevesi'nde Belirlenen Dinleme/İzleme Alan Becerilerine Göre İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülten SAKARYA ERKEK[1], Kadir DURU[2]

1 Dr, Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, gultenerkek@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3576-5711.

2 Uzm., Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, kadirduru@msn.com, ORCID: 0000-0002-5903-338X.

Gönderilme Tarihi: 01.06.2023 Kabul Tarihi: 07.11.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1308347

Atıf: "Sakarya Erkek, G., ve Duru, K. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının k12 beceriler çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerilerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (241), 453-472. DOI: 10.37669/milliegitim.1308347"

Öz

Günümüzde eğitim anlayışı öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma eğilimindedir. Hızla değişen ve gelişen dünyaya uyumlu bireyler yetiştirmek beceri odaklı eğitim ile mümkündür. Edinilen ilk beceri olan dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi, diğer becerilerin gelişimine temel oluşturduğu için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla yürütülen K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerileriyle uyumunu ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı çalışmada tematik kodlama yapılarak elde edilen veriler K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirtildiği şekilde sınıflandırılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu dinleme/izleme yönergesi sayılarının ders kitaplarındaki toplam dinleme/izleme yönerge sayılarına oranı incelendiğinde en düşük oranın %36 ile 6. sınıf seviyesinde, en yüksek oranın ise %44 ile 5 ve 8. sınıf seviyelerinde olduğu görülmüştür. Ders kitaplarındaki dinleme/izleme yönergelerinin tüm sınıf seviyelerinde en çok Anlam Oluşturma bütünleşik becerisiyle örtüştüğü görülmektedir. En düşük örtüşme ise Öz Yansıtma bütünleşik becerisinde tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda hem ders kitaplarındaki etkinliklere yön veren Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanım ifadeleri hem de K12 Beceriler Çerçevesi'nde yer alan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri ile ilgili tespitler ortaya konulmuştur. Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi amacıyla hem öğretim programı hem de K12 Beceriler Çerçevesi'nin içeriğinde yapılabilecek değişiklikler öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *K12 beceriler çerçevesi, Türkçe ders kitapları, dinleme/izleme becerisi*

Examination of Secondary School Turkish Textbooks According to Listening/Monitoring Field Skills Determined within the Framework of K12 Skills

Abstract

Today, the understanding of education tends to provide students with 21st century skills. It is possible to raise individuals who are compatible with the rapidly changing and developing world with skill-oriented education. The development of the listening/monitoring skill, which is the first acquired skill, is of great importance because it provides the basis for the development of other skills. The aim of this study is to demonstrate the compatibility of listening/monitoring activities included in secondary school Turkish textbooks prepared for teaching in the 2022-2023 academic year with listening/monitoring field skills determined in the K12 Skills Framework, which is carried out in order to provide students with 21st century skills. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. In the study where the descriptive analysis technique was used, the data obtained by thematic coding were classified as specified in the K12 Skills Framework. When the ratio of the numbers of listening/monitoring instructions in secondary school Turkish textbooks compatible with the K12 Skills Framework to the total number of listening/monitoring instructions in textbooks was examined, it was found that the lowest rate was at the 6th grade level with 36%, and the highest rate was at the 5th and 8th grade levels with 44%. It seems that the listening/watching instructions in textbooks coincide most with the integrated ability to Create Meaning at all grade levels. The lowest overlap was found in the integrated ability of Self-Reflection. As a result of the examination, determinations related to both the acquisition statements of the Turkish Course Curriculum, which guide the activities in the textbooks, and the integrated skills and process components contained in the K12 Skills Framework were revealed. In order to provide students with 21st century skills, changes that can be made in the content of both the curriculum and the K12 Skills Framework have been presented as a proposal.

Keywords: *K12 skills framework, Turkish textbooks, listening/watching skills*

Giriş

Günümüzün eğitim anlayışı, öğrencilere bilgiden hareketle beceri kazandırmaya yönelik bir değişim içerisindedir. "21. Yüzyıl Becerileri" olarak adlandırılan becerilerle bireylerden; edindikleri bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine değerlendirmeleri ve yaşamlarına yansıtmaları, karşılaştıkları problemleri çözmeleri, hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri, gelişime açık olmaları ve katkıda bulunmaları, başarı için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Glesne, 2013; Harbelioğlu ve Güreli, 2022; Özkoç ve Karalar, 2019 Silva, 2009).

Eğitim aracılığıyla bu becerilerin öğrencilere kazandırılması eğitimin öncelikleri arasındadır (Özer ve Suna, 2019). Bu nedenle T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencileri bu becerilerle donatma konusunda hassasiyetle çalışmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğiyle yürütülen "K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" projesinin amacı, hazırlanacak beceri setleriyle ulusal beceri ağının oluşturulması ve 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sürecimize yansıtılmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Millî Eğitim Bakanlığının üst politika belgelerinde yer alan; çağın ve geleceğin becerileri ile donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, yetkin, ahlaklı bireyler yetiştirme gayesi K12 Beceriler Çerçevesi hedefleri ile örtüşmektedir. Çerçeve, eğitim felsefesini 21. yüzyıl becerileriyle genişletmesi, bireyin bütün davranış örüntülerine hitap edecek bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde ilerlemesi gibi pek çok özelliği ile ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Çerçeve kapsamında güncellenmesi gündemdedir. Söz konusu proje kapsamında geliştirilen modele ait bileşenler şunlardır: Kavramsal Çerçeveler, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Eğilimler, Alana Özgü Beceriler.

Türkçe alan becerileri (TAB), K12 Beceriler Çerçevesi'nde "Alan Becerileri" başlığı altında yerini almıştır. Alan becerileri, alana özgü kavramlar ile kavramsal becerilerin birlikteliğinden oluşan ve tüm becerileri kapsayan bir yapıya sahiptir (MEB, 2023). 21. yüzyıl becerilerine ulaşmada ana dili yetkinliğinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü düşünce ile sürekli ve karşılıklı bir etkileşim hâlinde olan ana dili (Cüceloğlu, 2016) insan bilincinin anahtarı olarak kabul edilir (Vygotsky, 1998; akt. Başoğlu ve Mutlu, 2012). Türkçe alan becerileri, dilin bilgi ve beceri düzeyinde hayatla bütünleştiği becerileri kapsar. Bu nedenle ana dili yetkinliğinin iletişim ve öğrenmenin temeli olduğu söylenebilir.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde Türkçe alan becerileri "alımlama" ve "üretim" başlıkları altında ele alınmıştır. Dinleme/izleme becerisi ile okuma becerisi, alımlama düzleminde; konuşma becerisi ile yazma becerisi ise üretim düzleminde yer almaktadır. Her beceri alanına ait bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve düzey betimleyiciler belirlenmiştir (MEB, 2023).

Dinleme/İzleme Becerisi

Yapılandırıcı eğitim felsefesinin en önemli özelliği olan beceri geliştirme eğitim sistemimizin de felsefesini oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Doğuştan getirilen dinleme becerisinin geliştirilmesi bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır. Edinilen ilk dil becerisi olan dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin temelini oluş-

turur (Akyol, 2016). Buna karşın pek çok çalışmada dinleme becerisinin unutulmuş (Elin, 1972; Palmer, 2014, Erkek; 2020) ve ihmal edilmiş (Çifci, 2001; Funk ve Funk, 1989; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Erkek, 2020) bir dil becerisi olarak adlandırıldığı görülmektedir. Dinleme, yalnızca işitmeye dayalı bir eylem değildir. ABD'de ilk ve ortaokul öğrencileri okulda geçirdikleri zamanın %50'sini, üniversite öğrencileri ise %90'ını dinleyerek geçirmektedir (Aytan, 2011). İletişim, öğrenmenin temelini; dinleme ise iletişimin temelini oluşturmaktadır. Bu durum dinleme eğitiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Dinleme becerisi gelişen çocuklar hem okulda hem de sosyal yaşamlarında başarıya ulaşacaklardır (Hiner, 2016). Alanyazında da dinleme becerisinin öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarında etkili olduğu vurgulanmaktadır (Aytan, 2011; Kemiksiz, 2015; Kurt, 2008).

Ders kitapları, temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan en önemli kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır (Erkek ve Batur, 2019). Dinleme/izleme becerisi, bu kaynaklardaki metin ve etkinlikler aracılığıyla geliştirilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun şekilde hazırlanan ders kitaplarında her temada bir dinleme metni ve bu metinlerle ilgili dinleme etkinlikleri yer alır (MEB, 2019). Hızla değişen ve gelişen dünyamızda pek çok alandan gelen çok sayıda mesaja maruz kalan öğrencilerin dinleme/izleme yoluyla bilgiye ulaşma ve bu bilgileri etkin şekilde değerlendirmeleri ancak bu becerinin ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine uygun şekilde ele alınmasıyla mümkün olacaktır.

Öğrencilere bu becerileri kazandırmayı amaçlayan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde ele alınan ilk alan becerisi, dinleme/izleme becerisidir. "Alımlama" düzleminde kabul edilen dinleme/izleme becerisi, söz konusu çalışmada dört farklı bütünleşik beceri ile ilişkilendirilmiştir: Dinleme/İzlemeyi Yönetme, Anlam Oluşturma, Çözümleme, Öz Yansıtma. Bu bütünleşik beceriler, beceriyi detaylandıran farklı süreç bileşenleri ile düzey betimleyicilerini içermektedir (MEB, 2023).

Araştırmanın Önemi

K12 Beceriler Çerçevesi'nin amaçlarından biri bu çerçeveye uygun ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların hazırlanmasıdır (MEB, 2023). Gelişim için öncelikle mevcut durumun incelenmesi ve eksikliklerin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinlik yönergeleri üzerine yapılan bu çalışma, K12 Beceriler Çerçevesi'nin sonraki adımına ışık tutacak ve buna uygun ders kitaplarının hazırlanmasına yardımcı olacaktır. Alan yazında bu konuyla ilgili başka çalışmanın yapılmamış olması, araştırmanın önemini artıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitaplarından hareketle öğretim programımızdaki eksikliklerin tespiti, programın yenilenmesi aşamasında alan uzmanlarına yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Türkçe ders kitaplarındaki yönergelerin K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu hâle getirilmesi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bu yönde güncellenmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedenle öncelikle Türkçe Ders kitaplarının incelenmesi gerekmektedir. Mevcut Program'ın ders kitaplarına yansımalarının değerlendirilmesinin ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, program üzerine yapılan çalışmalar dikkate alınarak güncellenmesi, 21. yüzyıl becerilerine hizmet eden ders kitaplarının hazırlanmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla yürütülen K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerileriyle uyumunu ortaya koymaktır.

Buna göre, çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nda, K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerilere hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerine dağılımı nasıldır?

2. Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nda, K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerilere hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerine dağılımı nasıldır?

3. Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı'nda, K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerilere hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerine dağılımı nasıldır?

4. Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'nda, K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerilere hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerine dağılımı nasıldır?

5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu dinleme/izleme yönergesi sayılarının dinleme/izleme yönergelerinin toplam sayılarına oranı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi; kayıtların toplanması, sistematik şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesinde

kullanılan bir yöntemdir (Ekiz, 2015). Bir araştırma problemi hakkında belirli bir zaman dilimi içerisinde üretilen kaynak tarafından değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların analizini olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2022-20223 eğitim- öğretim yılında okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplar şunlardır: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (Sevim, 2022), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Yavuz, ve Kahraman, 2019), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (Erdal, 2019), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı (Saygı, 2023). Bu kitaplarda dinleme/izleme kazanımlarına hizmet eden yönergeler incelenerek araştırma verilerine ulaşılmıştır. İncelemeye ortaokul kademesindeki tüm sınıf düzeylerinin dâhil edilmesinin amacı, karşılaştırmalı inceleme yapılabilmesidir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin belirlenen kategorilere göre incelenip yorumlandığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016) betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik kodlama yapılarak elde edilen veriler K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirtildiği şekilde sınıflandırılmıştır. Bir etkinliğin farklı bölümlerinde (örneğin a, b, c bölümleri) farklı bütünleşik beceriler ile karşılaşıldığı için etkinlik sayıları yerine yönerge sayıları dikkate alınmıştır. Her kategori için önce toplam sayılar belirlenmiş daha sonra bu sayılar, yüzdelik oranları hesaplanarak sınıf seviyelerine göre karşılaştırılmıştır.

K12 Beceriler Çerçevesi'nde süreç bileşenleri farklı düzey betimleyiciler içermektedir. Bunlar ilkokul için D1, ortaokul için D2 ve lise için D3 düzeyleri olarak belirlenmiştir. Düzey betimleyiciler, öğrencinin ilgili süreç bileşenini hangi düzeyde gerçekleştirmesinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Düzeyler, birbirini içerecek biçimde hazırlanmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada D2 düzey betimleyicileri esas alınmıştır. "K12 Beceriler Çerçevesi Dinleme/İzleme Alan Becerileri" kapsamında esas alınan D2 düzey betimleyicileri şu şekildedir.

TAB 1.1. Dinleme/İzlemeyi Yönetme

TAB 1.1.SB1. Seçim Yapma

D2: Amacı ve ilgi alanına uygun olarak betimleyici, söyleşimci, öyküleyici söylemler arasından dinleyeceklerini/izleyeceklerini seçer ve konuya, amacına, iletişimin tek yönlü veya etkileşimli olup olmamasına göre uygun dinleme/izleme stratejisine karar verir.

TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürme

D2: Etkileşimli dinleme sürecinde uygun zaman ve durumda söz hakkı alır, görgü kurallarını uygular, dinlediğini sözel ve bedensel işaretlerle gösterir.

TAB1.2. Anlam Oluşturma

TAB1.2.SB1. Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alana yönelik bir dinleme/izleme metnindeki bilgiler ile ön bilgileri arasında bağlantı kurar

TAB1.2.SB2. Tahmin Etme

D2: Dinledikleri/izlediklerindeki açık veriler, ön bilgiler ve görsellerden hareketle söz varlığına ve konuya yönelik tahmin yapar.

TAB1.2.SB3. Çıkarım Yapma

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alanı ilgilendiren bir iletideki amaç, sebep, karşılaştırma, örnek, benzetme, örtük bilgi vb. verilerden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.

TAB1.2.SB4. Karşılaştırma

D2: Bireysel ve eğitsel alanı ilgilendiren bir iletişim veya dinleme/izleme metnindeki iletileri önem, doğruluk, gerçeklik yönleriyle, ön bilgisi ve başka metinlerle karşılaştırır.

TAB1.2.SB5. Sınıflandırma

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alanı ilgilendiren bir sözlü etkileşimde veya dinleme/izleme metninde iletileri nitelik, öncelik-sonralık, benzerlik-farklılık, büyüklük-küçüklük, sebep-sonuç, tür vb. bakımından sınıflandırır.

TAB1.2.SB6. Tepki Verme

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alanı ilgilendiren bir iletişimdeki bağlama veya dinleme/izleme metnindeki iletilere uygun onaylama veya reddetme söz edimlerini gerçekleştirerek tepki verir.

TAB1.3. Çözümleme

TAB1.3.SB1. Parçaları Belirleme

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alanı ilgilendiren bir dinleme/izleme metninde, söyleşimci, eğlendirici, harekete geçirici, bilgilendirici ve betimleyici bir söylemde düzen, tutarlılık ve olay unsurları ile düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

TAB1.3.SB2. Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alanı ilgilendiren bir dinleme/izleme metninde; söyleşimci, eğlendirici, harekete geçirici, bilgilendirici ve betimleyici bir söylemde iletileri benzerlik, farklılık, sebep-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç ve tutarlılık bakımından ilişkilendirir.

TAB1.3.SB3. Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme

D2: Bireysel, eğitsel ve kamusal alanı ilgilendiren bir dinleme/izleme metninde; söyleşimci, eğlendirici, harekete geçirici, bilgilendirici ve betimleyici bir söylemde söylenenler ile görsel ve beden dili arasındaki etkileşimi belirler.

TAB1.4. Öz Yansıtma

TAB1.4.SB1. Öz Yargılama

D2: Dinleme/izleme sürecindeki duygu, düşünce ve davranışları ile bu sürece etki eden fiziksel (mekân, gürültü vb.), dilsel (söz varlığı, dil yapısı vb.) ve duyuşsal (ilgi alanı vb.) etkenleri gözden geçirir.

TAB1.4.SB1. Öz Tepki Ortaya Koyma

D2: Dinleme/izleme sürecindeki hatalarını düzeltir; uygun duygu, düşünce ve davranışlarını pekiştirerek sonraki dinleme etkinliklerinde kullanır; tür, dil kullanımı ve ilgi alanı doğrultusunda dinleme/izleme tercihlerini gerekçelendirerek açıklar.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yönergeler üç alan uzmanı tarafından bir arada, eş zamanlı şekilde ve görüş birliğine varılarak incelenmiş ve elde edilen ortak veriler nesnel şekilde sunulmuştur. İncelenen kitaplar, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan güncel kitaplar seçilmiştir. Elde edilen verilerde her bütünleşik beceriden bir örnek yönerge doğrudan verilerek kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilere MEB tarafından dağıtılan ders kitaplarının doküman incelemesiyle ele alınması, etik kurul onayı kapsamında olan herhangi bir durumun söz konusu olmaması çalışmanın yazarlarınca yazılı bir belge ile beyan edilmiştir.

Etik Kurul İzni

Söz konusu çalışma doküman incelemesi kapsamında olduğu için Etik Kurul İzin Belgesi alınmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen veriler, alt problem sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan toplam 133 dinleme/izleme yönergesi incelenmiş ve K12 dinleme/izleme becerilerine hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerine dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Her yönerge tek bir süreç bileşenine dâhil edilmiştir.

Tablo 1

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'na Ait Bulgular

Dinleme/İzleme Becerisi			
Bütünleşik Beceriler	**Süreç Bileşenleri**	**Yönerge Sayısı**	**Toplam**
TAB 1.1. Dinleme/İzlemeyi Yönetme	TAB 1.1.SB1. Seçim Yapma	-	0
	TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürme	-	
TAB1.2. Anlam Oluşturma	TAB1.2.SB1. Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma	8	35
	TAB1.2.SB2. Tahmin Etme	5	
	TAB1.2.SB3. Çıkarım Yapma	11	
	TAB1.2.SB4. Karşılaştırma	2	
	TAB1.2.SB5. Sınıflandırma	-	
	TAB1.2.SB6. Tepki Verme	9	
TAB1.3. Çözümleme	TAB1.3.SB1. Parçaları Belirleme	1	8
	TAB1.3.SB2. Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme	6	
	TAB1.3.SB3. Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme	1	
TAB1.4. Öz Yansıtma	TAB1.4.SB1. Öz Yargılama	8	16
	TAB1.4.SB1. Öz Tepki Ortaya Koyma	8	
Toplam			59

Tablo 1 incelendiğinde ilk bütünleşik beceri olan Dinleme/İzlemeyi Yönetme bütünleşik becerisinde yer alan süreç bileşenlerine ait herhangi bir yönergenin tespit

edilmediği görülmektedir. Anlam Oluşturma bütünleşik becerisinde yer alan Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma süreç bileşeninde 8, Tahmin Etme'de 5, Çıkarım Yapma'da 11, Karşılaştırma'da 2 ve Tepki Verme'de 9 yönerge kullanıldığı tespit edilirken Sınıflandırma süreç bileşenine ait herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Çözümleme bütünleşik becerisindeki süreç bileşenlerinde Parçaları Belirleme 1, Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme 6, Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme 1 yönergede kullanılmıştır. Öz Yansıtma bütünleşik becerisindeki Öz Yargılama ve Öz Tepki Ortaya Koyma süreç bileşenlerinde sekizer yönerge tespit edilmiştir. Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'nda K12 dinleme/izleme alan becerilerine hizmet eden etkinlik yönerge sayısı 59'dur. Genel olarak incelendiğinde K12 becerilerine hizmet eden yönerge sayısının en yüksek olduğu bütünleşik becerinin Anlam Oluşturma, en düşük olduğu bütünleşik becerinin ise Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetme olduğu görülmektedir.

Aşağıda, söz konusu bütünleşik becerilere hizmet eden dinleme/izleme yönergelerinden örnekler yer almaktadır.

Anlam Oluşturma/ Tahmin Etme: "Dinlediğiniz metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazarak bu kelimelerin anlamını tahmin ediniz."

Çözümleme/ Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme: "Dinlediğiniz şiirin dörtlükleri konu bakımından aynı doğrultuda mıdır? Şiirin tamamında konu olarak bir tutarlılık var mıdır? Açıklayınız."

Öz Yansıtma/Öz Yargılama: "Her temanın sonunda kendinizi değerlendirmeniz amacıyla bu formdan yararlanabilirsiniz. Bireysel özelliklerinizin gelişimini yıl boyunca izleyebilirsiniz. Değerlendirmenizi "X" işareti ile gösteriniz.

*Dinleme sırasında dikkatimi dinlediğim metne yoğunlaştırırım.

*Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuzlara dikkat ederim.

*Dinleme sırasında nezaket kurallarına uyarım. (…)"

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan toplam 98 dinleme/izleme yönergesi incelenmiş ve K12 dinleme/izleme becerilerine hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerine dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir. Her yönerge tek bir süreç bileşenine dahil edilmiştir.

Tablo 2

Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'na Ait Bulgular

Dinleme/İzleme Becerisi			
Bütünleşik Beceriler	**Süreç Bileşenleri**	**Yönerge Sayısı**	**Toplam**
TAB 1.1. Dinleme/ İzlemeyi Yönetme	TAB 1.1.SB1. Seçim Yapma	-	0
	TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürme	-	
TAB1.2. Anlam Oluşturma	TAB1.2.SB1. Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma	6	32
	TAB1.2.SB2. Tahmin Etme	10	
	TAB1.2.SB3. Çıkarım Yapma	10	
	TAB1.2.SB4. Karşılaştırma	1	
	TAB1.2.SB5. Sınıflandırma	2	
	TAB1.2.SB6. Tepki Verme	3	
TAB1.3. Çözümleme	TAB1.3.SB1. Parçaları Belirleme	0	4
	TAB1.3.SB2. Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme	3	
	TAB1.3.SB3. Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme	1	
TAB1.4. Öz Yansıtma	TAB1.4.SB1. Öz Yargılama	-	0
	TAB1.4.SB1. Öz Tepki Ortaya Koyma	-	
Toplam			36

Tablo 2 incelendiğinde ilk bütünleşik beceri olan Dinleme/İzlemeyi Yönetme becerisinde yer alan süreç bileşenlerine ait herhangi bir yönergenin tespit edilmediği görülmektedir. Anlam Oluşturma bütünleşik becerisinde yer alan Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma süreç bileşeninde 6, Tahmin Etme'de 10, Çıkarım Yapma'da 10, Karşılaştırma'da 1, Sınıflandırma'da 2 ve Tepki Verme'de 3 yönerge kullanıldığı tespit edilmiştir. Çözümleme bütünleşik becerisindeki süreç bileşenlerinde Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme 3, Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme 1 yönergede kullanılmıştır. Parçaları Belirleme süreç bileşenine ait herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Öz Yansıtma bütünleşik becerisinde de tespit edilen herhangi bir yönerge yoktur. Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nda K12 dinleme/izleme alan becerilerine hizmet eden etkinlik yönerge sayısı 36'dır. Genel olarak incelendiğinde K12 becerilerine hizmet eden toplam yönerge sayısının en yüksek olduğu bütünleşik becerinin Anlam Oluşturma, en düşük olduğu bütünleşik becerilerin ise Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetme ve Öz Yansıtma olduğu görülmektedir.

Aşağıda, söz konusu bütünleşik becerilere hizmet eden dinleme/izleme yönergelerinden **örnek**ler yer almaktadır.

Anlam Oluşturma/ Karşılaştırma: "Dinlediğiniz metni daha önce okuduğunuz 'Ben Aziz Sancar' başlıklı metin ile karşılaştırınız."

Çözümleme/ Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme: "İzlediğiniz '120' filminde çocukların mehter marşıyla cepheye uğurlanmasından sonraki sahnede sözlü olmayan bazı mesajlar verilmiştir. Bu mesajlar hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız."

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan toplam 116 dinleme/izleme yönergesi incelenmiş ve K12 dinleme/izleme becerilerine hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerine dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir. Her yönerge tek bir süreç bileşenine dahil edilmiştir.

Tablo 3

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı'na Ait Bulgular

Dinleme/İzleme Becerisi			
Bütünleşik Beceriler	**Süreç Bileşenleri**	**Yönerge Sayısı**	**Toplam**
TAB 1.1. Dinleme/İzlemeyi Yönetme	TAB 1.1.SB1. Seçim Yapma	-	2
	TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürme	2	
TAB1.2. Anlam Oluşturma	TAB1.2.SB1. Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma	8	38
	TAB1.2.SB2. Tahmin Etme	8	
	TAB1.2.SB3. Çıkarım Yapma	18	
	TAB1.2.SB4. Karşılaştırma	0	
	TAB1.2.SB5. Sınıflandırma	0	
	TAB1.2.SB6. Tepki Verme	4	
TAB1.3. Çözümleme	TAB1.3.SB1. Parçaları Belirleme	3	8
	TAB1.3.SB2. Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme	4	
	TAB1.3.SB3. Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme	1	
TAB1.4. Öz Yansıtma	TAB1.4.SB1. Öz Yargılama	-	0
	TAB1.4.SB1. Öz Tepki Ortaya Koyma	-	
Toplam			48

Tablo 3 incelendiğinde ilk bütünleşik beceri olan Dinleme/İzlemeyi Yönetme becerisindeki Seçim Yapma süreç bileşenine ait herhangi bir yönergenin tespit edilmediği görülmektedir. İlişkiyi Sürdürme süreç bileşeninde ise 2 yönerge tespit edilmiştir. Anlam Oluşturma bütünleşik becerisinde yer alan Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma süreç bileşeninde 8, Tahmin Etme'de 8, Çıkarım Yapma'da 18, Tepki Verme'de 4 yönerge kullanıldığı görülmüştür. Karşılaştırma ve Sınıflandırma süreç bileşenlerinde herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Çözümleme bütünleşik becerisindeki süreç bileşenlerinde Parçaları Belirleme 3, Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme 4, Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme 1 yönergede kullanılmıştır. Öz Yansıtma bütünleşik becerisine ait herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı'nda K12 dinleme/izleme becerilerine hizmet eden etkinlik yönerge sayısı 48'dir. Genel olarak incelendiğinde K12 becerilerine hizmet eden toplam yönerge sayısının en yüksek olduğu bütünleşik becerinin Anlam Oluşturma, en düşük olduğu bütünleşik becerinin ise Öz Yansıtma olduğu görülmektedir.

Aşağıda, söz konusu bütünleşik becerilere hizmet eden dinleme/izleme yönergelerinden örnekler yer almaktadır.

Dinleme/İzlemeyi Yönetme/ İlişkiyi Sürdürme: "Dinleyicilerin konuyla ilgili size yöneltecekleri soruları cevaplayınız. Konuşmanıza dinleyicileri dâhil ediniz."

Anlam Oluşturma/ Tepki Verme: "Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metinden hareketle doldurunuz.

Hikâyenin başlığını beğendim. Çünkü…/ Hikâyenin başlığını beğenmedim. Çünkü…"

Çözümleme/ Parçaları Belirleme: "Dinlediğiniz 'Karadut' metninde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, karşılaştırma, benzetme) bularak örnekteki gibi yazınız."

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan toplam 118 dinleme/izleme yönergesi incelenmiş ve K12 dinleme/izleme becerilerine hizmet eden etkinlik yönergelerinin bütünleşik beceriler ve süreç bileşenlerine dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir. Her yönerge tek bir süreç bileşenine dahil edilmiştir.

Tablo 4

Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'na Ait Bulgular

Dinleme/İzleme Becerisi			
Bütünleşik Beceriler	**Süreç Bileşenleri**	**Yönerge Sayısı**	**Toplam**
TAB 1.1. Dinleme/İzlemeyi Yönetme	TAB 1.1.SB1. Seçim Yapma	-	1
	TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürme	1	
TAB1.2. Anlam Oluşturma	TAB1.2.SB1. Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma	10	44
	TAB1.2.SB2. Tahmin Etme	6	
	TAB1.2.SB3. Çıkarım Yapma	17	
	TAB1.2.SB4. Karşılaştırma	2	
	TAB1.2.SB5. Sınıflandırma	0	
	TAB1.2.SB6. Tepki Verme	9	
TAB1.3. Çözüleme	TAB1.3.SB1. Parçaları Belirleme	2	7
	TAB1.3.SB2. Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme	4	
	TAB1.3.SB3. Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme	1	
TAB1.4. Öz Yansıtma	TAB1.4.SB1. Öz Yargılama	-	0
	TAB1.4.SB1. Öz Tepki Ortaya Koyma	-	
Toplam			52

Tablo 4 incelendiğinde ilk bütünleşik beceri olan Dinleme/İzlemeyi Yönetme becerisindeki Seçim Yapma süreç bileşenine ait herhangi bir yönergenin tespit edilmediği görülmektedir. İlişkiyi Sürdürme süreç bileşeninde ise 1 yönerge tespit edilmiştir. Anlam Oluşturma bütünleşik becerisinde yer alan Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma süreç bileşeninde 10, Tahmin Etme'de 6, Çıkarım Yapma'da 17, Karşılaştırma'da 2, Tepki Verme'de 9 yönerge kullanıldığı görülmüştür. Sınıflandırma süreç bileşeninde herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Çözümleme bütünleşik becerisindeki süreç bileşenlerinde Parçaları Belirleme 2, Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme 4, Parçalar Arasındaki Etkileşimi Belirleme 1 yönergede kullanılmıştır. Öz Yansıtma bütünleşik becerisine ait herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'nda K12 dinleme/izleme becerilerine hizmet eden etkinlik yönerge sayısı 52'dir. Genel olarak incelendiğinde K12 becerilerine hizmet eden toplam yönerge sayısının en yüksek olduğu bütünleşik becerinin Anlam Oluşturma, en düşük olduğu bütünleşik becerinin ise Öz Yansıtma olduğu görülmektedir.

Aşağıda, söz konusu bütünleşik becerilere hizmet eden dinleme/izleme yönergelerinden örnekler yer almaktadır.

Dinleme/İzlemeyi Yönetme/ İlişkiyi Sürdürme: "Metni dikkatle dinleyiniz. Dinleme esnasında size sorulan sorulara sözlü olarak cevap veriniz."

Anlam Oluşturma/ Çıkarım Yapma: "Kız Kulesi efsanesinden çıkardığınız sonuç nedir?"

Çözümleme/ Parçalar Arasındaki İlişkileri Belirleme: "Zeytinyağı Üretimi videosunu tekrar izleyerek tutarlılık (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz."

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu dinleme/izleme yönergesi sayılarının dinleme/izleme yönergelerinin toplam sayılarına oranı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

K12 Beceriler Çerçevesi'ne Uyumlu Dinleme/İzleme Yönergesi Sayılarının Dinleme/İzleme Yönergelerinin Toplam Sayılarına Oranı

Sınıf Seviyesi	Toplam Yönerge Sayısı	K12 Beceriler Çerçevesi'ne Uyumlu Yönerge Sayısı	Uyumlu Yönerge Sayısının Toplam Yönerge Sayısına Oranı
5	133	59	%44
6	98	36	%36
7	116	48	%41
8	118	52	%44

Tablo 5 incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda toplam 133, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 98, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 116, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 118 dinleme/izleme yönergesi olduğu görülmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu yönerge sayıları ise 5. sınıf seviyesinde 59, 6. sınıf seviyesinde 36, 7. sınıf seviyesinde 48 ve 8. sınıf seviyesinde 52'dir. Buna göre K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu yönerge sayılarının toplam yönerge sayılarına oranı 5. sınıfta %44, 6. sınıfta %36, 7. sınıfta %41 ve 8. sınıfta ise %44 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla yürütülen K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme alan becerileriyle uyumunu ortaya koyma amacıyla yapılan bu çalışmada, ders kitaplarındaki dinleme/izleme yönergelerinin tüm sınıf seviyelerinde K12 Beceriler Çerçevesi'nde en çok Anlam Oluşturma bütünleşik becerisiyle örtüştüğü görülmektedir. En düşük örtüşme ise Öz Yansıtma bütünleşik becerisinde tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin ağırlıklı olarak anlam oluşturmayı amaçladığı görülmektedir.

En az örtüşmenin Öz Yansıtma'da görülmesi ise öğrencilerin dinleme/izleme sürecindeki duygu, düşünce ve davranışları ile bu sürece etki eden fiziksel, dilsel ve duyuşsal etkenleri gözden geçirme ve hatalarını düzeltme; uygun duygu, düşünce ve davranışlarını pekiştirerek sonraki dinleme etkinliklerinde kullanma; tür, dil kullanımı ve ilgi alanı doğrultusunda dinleme/izleme tercihlerini gerekçelendirerek açıklama gibi becerileri edinmeleri ile ilgili etkinliklerin Türkçe ders kitaplarına daha etkin düzeyde yansıtılması gerekmektedir.

Öz Yansıtma bütünleşik becerisinin sadece 5. sınıf seviyesinde yer alması, diğer sınıflarda hiç yer almaması dikkat çekicidir. Söz konusu bütünleşik beceri, içeriği itibarıyla öğrencinin dinleme/izleme alan becerisini hayat boyu etkili ve sürekli bir biçimde kullanabilme yeterliliğini desteklemektedir. Günlük yaşam tecrübelerine dayanan 21. yüzyıl becerileri, bireyin bilgilerini harekete geçirerek uygulamasını temel alır (Titone, 2017; Welker ve Mohr, 2017). Dolayısıyla bu becerinin hayat boyu içselleştirilmiş bir beceri hâline gelebilmesi için bütün sınıf düzeylerinde etkinliklerle pekiştirilmesi ve kalıcı hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu bütünleşik beceriye hizmet eden etkinliklerin Türkçe ders kitaplarına daha etkin şekilde dâhil edilmesinin Türkçe eğitimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu kazanımların ölçülebilmesi için her temanın sonunda öğrencilerin kendi dinleme/izleme süreçlerini değerlendirebilecekleri "öz değerlendirme formu" kullanılması uygun olacaktır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu dinleme/izleme yönergesi sayılarının ders kitaplarındaki toplam dinleme/izleme yönerge sayılarına oranı incelendiğinde en düşük oranın %36 ile 6. sınıf seviyesinde, en yüksek oranın ise %44 ile 5 ve 8. sınıf seviyelerinde olduğu görülmektedir. 7. sınıf seviyesinde ise bu oran %41'dir. Söz konusu oranların birbirine yakın olması olumlu bir sonuç gibi görünse de 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi adına bu oranın yükseltilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarında yer alan bazı dinleme/izleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en üst bilişsel basamağı olan "yaratma" düzeyine hizmet ettiği görülmüştür. Ancak söz konusu etkinliklerin yönergeleri K12 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen dinleme/izleme bütünleşik becerileri ile eşleştirilemediği için araştırmaya dâhil edilememiştir. Bu durum, araştırma sonucunda ulaşılan oranları olumsuz yönde etkilemiştir. 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylere kazandırılması hedeflenen yaratma düzeyi becerilerinin K12 Beceriler Çerçevesi'ndeki dinleme/izleme bütünleşik becerilerine dâhil edilmesinin, Çerçeve'nin hedeflerine ulaşma etkisini artıracağı düşünülmektedir.

"Anlam Oluşturma" bütünleşik becerisinde yer alan "Ön Bilgilerle Bağlantı Kurma" süreç bileşeninde öğrencinin sadece dinleme/izleme metni ile ön bilgileri arasında bağlantı kurması beklenmektedir. Ancak dinleme/izleme öncesi sürece hizmet eden "hazırlık çalışmalarında" da öğrencinin dinleme/izleme metni dışındaki ön bilgileriyle bağlantılar kurması gerekmektedir. Bu ayrıntının, süreç bileşenine uygun bir şekilde eklenmesi Çerçeve'nin hedefine ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

"Dinleme/İzlemeyi Yönetme" bütünleşik becerisinde yer alan "Seçim Yapma" süreç bileşeninde öğrencilerden, kullanacakları dinleme/izleme stratejisine kendilerinin karar vermeleri beklenmektedir. Ancak ders kitaplarında öğrencilere sunulan yönergelerde bu stratejilerin ders kitapları yazarlarınca belirlendiği görülmektedir. Bu nedenle söz konusu yönergeler, çalışmaya dâhil edilememiştir. Ders kitaplarında, uygun dinleme/izleme stratejisini öğrencilerin belirlemesine olanak tanıyan yönergelerin kullanılması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer alan "Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır." kazanımından hareketle hazırlanan etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerine uygun olmasına karşın K12 Beceriler Çerçevesi'nde bu etkinlikleri karşılayacak herhangi bir bütünleşik becerinin yer almaması, çalışmanın sonuçlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Çerçeve'ye bu içerikte bir bütünleşik becerinin dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

"Anlam Oluşturma" bütünleşik becerisinde yer alan "Tahmin Etme" süreç bileşeni, yalnızca söz varlığına ve konuya yönelik tahminleri kapsamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer alan "Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur." kazanımına hizmet eden etkinliklerde ise öğrencilerden metnin gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunmaları da istenmektedir. Ders kitaplarında yer alan ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına hizmet eden söz konusu kazanımın K12 Beceriler Çerçevesi'nde yer almaması nedeniyle ders kitaplarındaki yönergeler çalışmaya dâhil edilememiştir. Bu kazanımı karşılayan ifadelerin "Tahmin Etme" süreç bileşenine eklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alan yazındaki pek çok çalışmada dinleme/izleme becerisinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2007; Yangın, 1998; Kaplan, 2003; Yılmaz, 2007; Kırbaş, 2010; Çarkıt, 2018; Güneş, 2019; Azizoğlu, 2020). Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme etkinliklerinin sayısının artırılması ve K12 Beceriler Çerçevesi'ne uyumlu şekilde hazırlanması önem taşımaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile K12 Beceriler Çerçevesi'nin uyumlu hâle getirilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması kapsamında önemlidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile K12 Beceriler Çerçevesi'ni karşılaştıran çalışmaların sayısı artırılarak söz konusu uyumun geliştirilmesi amacıyla yeni çalışmalar yapılmalı ve Türkçe alanındaki diğer beceriler de incelenmelidir. Tüm alan becerilerinin bütünlük içerisinde ilişkilendirilerek ele alınması literatürdeki pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Suto, 2013; Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2017).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına hizmet eden kazanımlar, K12 Beceriler Çerçevesi'ne eklenmeli; benzer şekilde, Çerçeve'deki bütünleşik becerilerin tamamı da Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun kazanımlarla yansıtılmalıdır. Kazanımların geliştirilmesi, ders kitaplarını; ders kitaplarının da bu doğrultuda geliştirilmesi, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynakça

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Azizoğlu, N. İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Başoğlu, N., ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 983-998.

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., and Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-first century skills and global education roadmaps. 21st century skills development through ınquiry-based learning. *Springer: Singapore.* 17-32.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.

Çifci, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimini etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(2), 165-177.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elin, R. J. (1972). Listening: neglected and forgotten in the classroom. *Elementar English***,** *49(2),* 230-232.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Erdal, N. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı.* Dörtel Yayıncılık.

Erkek, G., ve Batur, Z. (2019). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel dinleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7* (98), 375-386.

Erkek, G. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Funk, H. D., and Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher, 42(9),* 660-663.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.

Güneş, G. (2019). *Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harbelioğlu, M., ve Güreli, T. (2022). K12'den üniversiteye 21. yüzyıl becerileri araştırması. *Bilim Armonisi Dergisi*, *5* (1), 76-81.

Hiner, A. (2016). *Critical listening: The key to effective comminication*, WinthropUniversity,http://www2.winthrop.edu/login/uc/hmxp/files/CriticalListening. pptx.

Kaplan, H. (2003). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı* (2), 299-316.

Kırbaş, A. (2010). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kurudayıoğlu, M., ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9(*2*),* 245-258.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (http://mufredat.meb.gov.tr)

MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi türkiye* bütüncül modeli. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özer, M., and Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities, 10*(20), 165-192.

Özkoç, H. H., ve Karalar, H. (2019). K12 ve lisans öğrencilerinin endüstri 4.0 kavramına ilişkin algıları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 1-16.

Palmer, E. (2014). The forgotten language arts: Addressing listening & speaking. *Voices from the Middle*, *22(*1*),* 70-73.

Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ferman Yayıncılık.

Sevim, B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayınları.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, *90*(9), 630– 634.

Suto, I. (2013). 21st century skills: ancient, ubiquitous, enigmatic? *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, *15*, 2–8.

Titone, K. K. (2017). The DNA of 21st Century Schools: A Mixed Methods Analysis of Teacher and Administrator Qualities That Facilitate İnnovation (Order No. 10670520). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (1949519776). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1949519776?accountid=15340

Welker, R. W., & Mohr, K. M. (2017). The Role of İntegrated Curriculum in the 21st Century School (Order No. 10604384). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (1964386039).(Retrievedfromhttps://search.proquest.com/docview/1964386039?accountid=15340)

Yangın, B. (1994). İlkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, D., ve Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı.* Anka Yayınevi.

Yıldırım A., ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (473-498)

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Türkçe Alan Becerileri

DERLEME MAKALESİ

Yusuf POLAT[1], Kemalettin DENİZ[2], Kamil KURTUL[3]

1 Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı, Türkiye, polatyus@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9341-6643.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, kdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X.

3 Doç. Dr., UNICEF, Education Department, Ankara, Türkiye, kkurtul@unicef.org, ORCID: 0009-0000-0198-2980.

Gönderilme Tarihi: 03.06.2023 Kabul Tarihi: 24.11.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1309211

Atıf: "Polat, Y., Deniz, K., ve Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Millî Eğitim, 53* (241), 473-498. DOI: 10.37669/milliegitim.1309211"

Öz

Bu çalışmanın amacı K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında Türkçe alan becerilerini betimlemektir. Bu doğrultuda ilk olarak ulusal ve uluslararası metinlerden hareketle bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları açıklanmakta; ikinci olarak ana dili becerisi, dil edinimi ve dil kullanımı kavramları çerçevesinde ana diline yönelik eğitim öğretim etkinliklerinin ilişkisi özet niteliğinde ele alınmaktadır. Ardından, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan Türkçe Alan Becerileri bölümünün tasarlanmasında izlenen yol, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemindeki beceri betimleyicileri hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmaktadır. Bu amaçla, çalışmada ayrıca Program for International Student Assesment (PISA), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) gibi dilleri konu edinen beceri tabanlı uluslararası çalışmalarda benimsenen yaklaşımlar betimlenmektedir. Son olarak eğitim sistemlerinde beceri haritası ve ortak çerçeve uygulamasına yer veren Fransa ve Belçika örnekleri hakkında kısa bilgiye yer verilmektedir. Çalışmanın üçüncü bölümü Türkçe alan becerilerinin alımlama (dinleme/izleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemlerine ilişkin açıklamalara, dördüncü bölümü beceri temelli materyal tasarlama yaklaşımına, beşinci bölümü ise becerilerin izlenmesinde benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımına ayrılmıştır. Çalışmayla ilgili öneriler sonuç bölümünde ortaya konmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *beceri, Türkçe alan becerileri, K12, Türkçe eğitimi*

Turkish Field Skills in the Context of K12 Skills Framework: Turkiye Holistic Model

Abstract

The aim of this study is to describe Turkish field skills within the scope of K12 Skills Framework: Holistic Model of Turkey. In this direction, firstly, the concepts of knowledge, skills and competence are explained based on national and international texts, and secondly, the relationship of educational activities for the mother tongue within the framework of the concepts of mother tongue skill, language acquisition and language use is discussed as a summary. Then, explanatory information about the way followed in the design of the Turkish Field Skills section in the K12 Skills Framework: Turkey Holistic Model, the skill descriptors in the reception (listening, reading) and production (speaking, writing) level are presented. To this end, the study also describes the approaches adopted in skills-based international studies on languages such as the Program for International Student Assessment (PISA), the European Qualifications Framework (EQF) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Finally, a brief information about the examples of France and Belgium, which include the application of a skills map and common framework in education systems, is included. The third part of the study is devoted to explanations about the reception (listening/watching, reading) and production (speaking, writing) levels of Turkish field skills, the fourth part is devoted to the skill-based material design approach, and the fifth part is devoted to the assessment and evaluation approach adopted in the monitoring of skills. Recommendations related to the study are presented in the conclusion section.

Keywords: *skill, Turkish field skills, K12, teaching Turkish*

Giriş

İnsan toplulukları ve onların ürettikleri her türden ilişki ve ürünle eş zamanlı olarak dünya hızla değişip dönüşmektedir. Toplumların ihtiyaç duydukları niteliklere sahip insanları yetiştirme görevini üstlenmiş olan eğitim dizgeleri de bu değişim ve dönüşümden etkilenmektedir. Dünya genelinde yapılan pek çok araştırma, çocuk ve gençlerin bireysel, mesleki ve sosyal yaşam alanları için ihtiyaç duydukları becerileri yeterince geliştiremediklerine vurgu yapmaktadır (OECD, 2021; UNICEF, 2021). Öyle ki, 2030 yılına gelindiğinde, mevcut eğitim dizgeleri içerisinde yer alan milyonlarca çocuğun ortaokul düzeyindeki becerileri dahi edinemeden eğitim sistemi dışına çıkacağı öngörülmektedir. Toplum yaşamının yanı sıra ekonomi ve iş dünyasındaki hızlı değişimler geleceğin dünyasında ne tür becerilere ihtiyaç duyulacağını belirsiz hale getirmektedir. Bu nedenle çocuk ve gençlerin topluma etkin biçimde katılabilmelerini ve hayatlarını etkileyen kararları doğru şekilde verebilmelerini sağlayacak beceri kümelerini edinmeye ihtiyaç duydukları tartışma götürmez bir gerçektir.

Vatandaşlarının sözü edilen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bütünleşik bir yapıda tasarlanmış olan Türk millî eğitim sistemi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında sunulan örgün eğitim ve öğretim ile hayat boyu öğrenme kapsamında sunulan yaygın eğitim ve öğretimden oluşur. Hem örgün hem de yaygın eğitim ve öğretimde uzaktan eğitim ve açık öğretim seçenekleri bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının üst politika belgeleri, gelişmiş ülke eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birinin "öğrencilerin çevrelerinde gördükleri sorunlara Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar gibi çeşitli disiplinlerle harmanlayarak erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ve becerisi kazanmaları" (MEB, 2018, s. 76) hâline geldiğini vurgular. Aynı belgeler, Bakanlık tarafından yürütülen çalışmaların amacını "çağın gerekliliklerine uygun; dünyanın değişim hızına ve yeni teknolojilere uyumlu, temel beceriler ile disiplinler arası geniş bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmek" (MEB, 2018, s. 22) olarak tanımlar.

Değinilen sorunları çözebilme ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda günümüzde öne çıkan eğitim anlayışı bilginin bir merkezi güç (örneğin öğretmen) tarafından aktarıldığı, öğrenicininse bilgiyi ezberleyip biriktirdiği yaklaşımdan uzaklaşarak bilgiye ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, denetleyebilen, üreten ve gerçek yaşam koşullarına uygun olarak kullanabilen bireyleri yetiştirmeye odaklanmıştır. Beceri oluşturmayı ve geliştirmeyi merkeze alan bu anlayışın benimsenmesi düşünme ve öğrenmenin temel aracı durumundaki dil ve dil becerilerinin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Bu çalışmada öncelikle bazı ulusal ve uluslararası metinlerden hareketle bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları açıklanmakta, ardından ana dili becerisi, dil edinimi ve dil kullanımı kavramları çerçevesinde ana diline yönelik eğitim öğretim etkinliklerinin ilişkisi özet niteliğinde ele alınmaktadır. Daha sonra, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (K12 Beceriler Çerçevesi)'nde (MEB, 2023) yer alan Türkçe Alan Becerileri (Polat vd., 2023) bölümünün tasarlanmasında izlenen yol, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemindeki beceri betimleyicileri hakkında kısa ve açıklayıcı bilgiler sunulmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın ilerleyen bölümünde kısa adıyla PISA olarak bilinen Program for International Student Assesment, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (UÖDP) ile konusu bütünüyle veya kısmen dil öğretimi olan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) gibi beceri tabanlı uluslararası çalışmaların benimsediği yaklaşımlar ana hatlarıyla betimlenmektedir. Aynı kapsamda son olarak eğitim sistemlerinde beceri haritası ve ortak çerçeve uygulamasına yer veren Fransa ve Belçika örnekleri özet niteliğinde ortaya konmaktadır. Çalışmanın üçüncü

bölümü Türkçe alan becerilerinin dinleme/izleme ve okuma becerilerini içeren alımlama, konuşma ve yazma becerilerini içeren üretim düzlemlerine ilişkin açıklamalara ayrılmıştır. Metnin dördüncü bölümünde Türkçe öğretiminde beceri tabanlı araç geliştirme yaklaşımı ele alınırken beşinci bölümde becerilerin izlenmesinde benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açıklanmaktadır. Bu çalışma ile beceri tabanlı bir ana dili eğitimi ve öğretimini hedefleyen program tasarımcılarına, araç geliştiricilere ve öğretmenlere K12 Beceriler Çerçevesi Bütüncül Modelinde yer alan Türkçe Alan Becerilerine ilişkin temel kavramların açıklanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitelik bir sürecin izlendiği araştırma" şeklinde tanımlanan (Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2008) nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın inceleme nesnesi olan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (MEB, 2023) adlı metin "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan" (Yıldırım A. ve Şimşek, H., 2008) doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İncelemenin ilk aşamasında metnin kuramsal art alanını oluşturan kavramlar ile metnin üretilme sürecinde dayanak olarak kullanılan uluslararası metinler gözden geçirilmiştir. İkinci aşamada K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'ndeki (MEB, 2023) Türkçe Alan Becerileri bölümü üzerinde inceleme yapılmıştır. İncelemede ana dili olarak Türkçe eğitimine özgü alan becerilerinin neler olduğu, bu becerilerin hangi işlemler çerçevesinde ele alındığı ve son olarak beceri tabanlı bütüncül bir Türkçe dersinin nasıl tasarlanacağı sorularının yanıtları aranmıştır. Elde edilen yanıtlar betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur.

Etik Kurul İzni

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren bir araştırma olmaması; inceleme nesnesi olan belgenin kamuya açık bir metin olması, insanlardan veri toplanmasının ve paylaşılmasının söz konusu olmaması, paylaşılan veriler ile bilgilerin metinle ilişkili taraflara zarar verecek nitelikte olmaması nedeniyle etik kurul iznine ihtiyaç duyulmadığı değerlendirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Genel anlamıyla beceri kavramı "bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve ge-

reçleri kullanabilmeyi gerektiren "bilgiyi kullanma" ve "problem çözme durumu" (MYK, 2015, s. 26) olarak tanımlanmaktadır. Tanımda altı çizilen kavramlar bilgi, bilgiyi kullanma ve sorun çözmedir. UNICEF (2017, s. 26) tarafından Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla hazırlanan raporda gerek uluslararası gerekse ulusal ve bölgesel düzeyde eğitim çevrelerinde İngilizcedeki *skill* ve *competency* terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldıklarının, öte yandan bunların, benzerliklerine rağmen, aynı olmadıklarının altı çizilmektedir. Nitekim aynı belgede *skill*, çevrim içi Business Dictionary'den hareketle "bir bireyin bir işte veya bir durumda etkili bir biçimde hareket etmesini sağlayan birbirine bağlı bir nitelikler, yükümlülükler, bilgi ve yetiler kümesi" şeklinde tanımlanmaktadır. Buna karşılık *competencies* "bireylerin belli bir bağlamda karmaşık bir taleple başa çıkmalarını veya bir etkinliğin veya karmaşık bir görevin başarıyla veya etkili bir biçimde üstesinden gelmelerini sağlayan" "temel beceriler, bilgi içeriği, bilişsel beceriler, genel beceriler ve mesleki beceriler" şeklinde sunulmaktadır. Belgede dikkat çeken diğer bir belirleme ise Orta Doğu ve Kuzey Afrika Bölgesindeki ülkelerde aynı kavramlar için Arapça *maharet* ve *kifayet* sözcüklerinin aralarında fark gözetilmeksizin kullanılıyor olmasıdır (UNICEF, 2017, s. 26). Türkçede dil öğretimi alanında *edinç, yeti, edim, beceri, yeterlilik* ve *yetkinlik* gibi çok sayıda terim bulunmakta, bunlardan edinç, Chomsky'ye göre (2001, s. 174), "(...) ülküsel bir konuşan dinleyenin, seslerle anlamları, her bakımdan konuştuğu dilin kurallarına uygun bir biçimde birleştirebilme yeteneğini anlatır". Söz konusu yetenek bireysel gereksinimler doğrultusunda harekete geçirildiğinde, diğer bir deyişle dil kullanılmaya başlandığında *edime* dönüşür. Dolayısıyla *edinç* ve *edim* dil dizgesinin birbiriyle ilişkili iki ana boyutunu içermektedir.

Dil, sesli bir gösterge dizgesi olarak sesbirim, sözcük, tümce ve metin birimlerinden oluşur. Seslerin bir araya getirilerek sözcükleri, sözcüklerin bir araya getirilerek tümceleri oluşturmaları oluşturucu bir kural kümesi olarak dil bilgisi aracılığıyla sağlanmaktadır. Dil bilgisi dil dizgesinin durağan kurallar kümesini oluşturur. Hem sözdizimi hem biçimbilgisini içerir. Davranışçı bakış açısının tersi bir yaklaşım olan bilişselci bir yaklaşımla değerlendirildiğinde birey doğuştan dil yetisiyle veya edinciyle doğar ve yeterince dilsel girdiye maruz kalması koşuluyla zamana yayılan bir süreçte ve doğal yollarla herhangi bir programlı öğretim olmaksızın dil edinim aygıtı aracılığıyla dili edinir. Edinim yoluyla içselleştirdiği sezgilere dayalı iletişim aracı dili, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullanır. Nitekim okul ortamlarına geldiklerinde çocuklar ana dilini en azından sözlü iletişim sağlayacak düzeyde edinmişlerdir. Örneğin Berk (2009, s. 394)'e göre, 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda sesbilgisel farkındalık artarken sesletim aşamalı olarak iyileşmektedir. Anlamsal düzeyde, henüz anlamından emin olmadığı sözcükler yerine başka sözcükler kullanmakta, somut ve duyusal karşılaştırmalara dayalı eğretilemeleri anlamaktadır. Dil bilgisel yapıları

genellemekte, belli bir sıra ile dil bilgisel biçimbirimleri dağarcığına eklemekte ve giderek karmaşıklaşan dil bilgisel yapılar üretmektedir. Kullanım düzeyinde erken dönemde olmasına rağmen dikkate değer bir gelişme göstermektedirler. Konuyu değiştirmek gibi konuşma stratejilerinde ustalaşmakta, edimsözel niyeti kavramaya başlamakta, konuşmasını dinleyene ve toplumsal beklentilere göre düzenleyebilmekte, anlamsal belirsizlik içeren iletiler konusunda açıklama isteyebilmekte ve olayları oluş sırasına göre anlatabilmektedir. Dolayısıyla, ana diline yönelik eğitim öğretim etkinlikleri önemli ölçüde üst dilsel farkındalık ve diğer yaşam becerileri ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir öğrenme alanıdır.

K12 Beceriler Çerçevesi (MEB, 2023) kapsamında yer alan dil becerileri alanının temel önceliği, okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar tüm eğitim kademelerinde, eğitim amaç ve sonuçlarının olumlu biçimde ifade edilmesini teşvik etmektir. Bu amaçla dil yeterliğinin farklı boyutlarına ilişkin olarak yapılan beceri tanımları, öğrenim için açık ve ortak bir yol haritası sunarken bir yandan da test veya sınav sonuçlarına odaklanmaksızın ilerlemeyi ve daha duyarlı biçimde ölçme olanağı sağlamaktadır. Bu yaklaşım Türk Millî Eğitim sisteminin toplumsal, eğitsel ve mesleki alanlarda dilin fırsat ve başarı için bir araç olarak kullanılması gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Söz konusu anlayış ayrıca, tüm vatandaşların hakkı olarak görülen nitelikli kapsayıcı eğitim hedefinin hayata geçirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Dil kullanıcısını/öğrenenini toplum yaşamında etkin ve öğrenme sürecinde çaba sarf eden toplumsal bir özne olarak gören K12 Beceriler Çerçevesi'nin, öğrenen katılımını ve özerkliğini teşvik ederek hem öğrenim programları ve ders planlamasında hem de öğretimde gerçek bir anlayış (paradigma) değişikliği yaratma olanağı sunması beklenmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi'nde benimsenen beceri odaklı yaklaşım, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevlere dayanarak doğrusal biçimde ilerlemeyi öngören izlencelerden uzaklaşarak, ihtiyaç çözümlemesine dayanan, gerçek yaşam görevlerine odaklı ve amaca göre seçilip belirlenen kavram ve işlevler üzerine inşa edilen izlencelere geçişi temsil etmektedir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin dilde henüz neleri edinip/öğrenmediklerine odaklanan eksiklik bakış açısı yerine, yapabilirliğe ilişkin tanımlayıcılar tarafından biçimlendirilen yeterlik bakış açısını öncelemektedir. Buradaki temel anlayış, hayatın gerçekliğini yansıtan durum ve görevler üzerine oturtulan beceri ve yapabilirlik tanımlayıcıları eşliğinde, gerçek hayatın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı, öğretim programları ve derslerin tasarlanmasını amaçlamaktadır. Özetle, K12 Beceriler Çerçevesi'nde, dil becerileri kullanıcıların/öğrenenlerin dile yönelik neleri yapmaya ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak öğretim programları, dersler ve ölçme değerlendirme araçlarının planlanması ve hayata geçirilmesini biçimlendirecek bir referans yapı özelliği taşımaktadır.

Dilleri Konu Alan Beceri Tabanlı Çalışmalar

Avrupa'da beceri tabanlı dil öğretimini konu alan üç önemli proje söz konusudur. Bunlardan ilki OECD'nin öğrenci kazanımlarını izlemek üzere gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA'dır. İkincisi Avrupa Komisyonu'nun "Eğitim ve Meslek Edindirme 2010" adlı istihdam programı çerçevesinde geliştirilen ve Türkiye'nin de dâhil olduğu Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, üçüncüsü ise Avrupa Konseyi'nin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir.

PISA'da Okuryazarlık Kavramı ve Okuduğunu Anlama Becerisi

PISA "insan sermayesi" kavramı üzerine kurulmakta olup OECD'ye göre insan sermayesi "bireyin kişisel, toplumsal ve ekonomik refahı için gerekli olan bilgi, beceri, yetkinlik ve diğer özellikleri"dir (Keeley, 2007, s. 30). Programın amacı "15 yaş öğrencilerinin zorunlu öğretim sürecinin sonuna ulaştıklarında modern toplumlarda karşılaşacakları sorunları aşmak üzere ne derece hazır olduklarını belirlemek"tir (Martyniuk, 2006, s. 12). PISA'da okuduğunu anlama üç ana başlık altında değerlendirilmektedir (OECD, 2019). Bu başlıklardan ilki bilişsel işlemleri, ikincisi içeriği, üçüncüsü ise senaryolar başlığı altında uygulama bağlamlarını ilgilendirmektedir. Bilişsel işlem kavramı okuduğunu anlamanın farklı yönlerine gönderme yapmakta ve ölçme değerlendirme oturumuna katılan öğrencilerden a) istenen bilgileri bulmaları b) bir metni genel olarak anlamaları c) değerlendirme yapmaları ve metin hakkında düşünmeleri beklenmektedir. *İstenen bilgileri bulma*ya dayalı uygulamada ya belli bir metnin, bazı sözcükler, tümceler veya sayısal değerler ile temsil edilen hedef bilginin belirlenmesi amacıyla taranması ya da ölçme değerlendirme görevi çerçevesinde bilgilenme amacıyla birçok metin arasından talebe en uygun olanın seçilmesi söz konusudur. *Anlama*ya dayalı alanda öğrencilerden üç farklı işlemi gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu işlemlerden ilki tümcelerin veya kısa parçaların açıkça dile getirilen anlamlarının anlaşılmasına dayanırken ikinci işlem tümcelerin veya belli bir metin parçasının görünen anlamının ötesine geçilerek çıkarıma dayalı olarak anlaşılmasına dayanmaktadır. Bu alandaki son işlem iki veya daha fazla metinde bulunan bilgi parçalarının çıkarım yoluyla bulunmasını ve bütünleştirilmesini gerektirmektedir. *Değerlendirme ve düşünme* işlemlerinde öğrencilerden metinde bulunan bilgilerin niteliğini ve güvenilirliğini (geçerli, güncel, doğru, tarafsız, güvenilir vb.) sorgulamaları beklenirken aynı başlık altında metnin içeriği ve biçimi hakkında düşünmeleri (yazarın amacını ve bakış açısını ortaya koyma biçiminin belirlenmesi, farklı bakış açıları veya yaklaşımlar konusunda öğrencinin varsayımlar üretmesi, üretilenleri farklı veya benzer yönleriyle karşılaştırması) istenmektedir. Bu kapsamdaki son işlem, çelişkileri belirleme ve yönetmedir. Birçok metinde dile getirilen görüşlerin veya bilgilerin çelişip çelişmediklerinin belirlenmesi, çeliştikleri noktada uzlaşmanın nasıl sağlanacağı

veya hangisinin daha güvenilir veya kuşkulu olduğu konusunda görüş oluşturmaları talep edilmektedir. PISA'da *metinler* kaynak, düzen ve bilgi sunumu, biçim ve tür bakımından sınıflandırılmaktadır. Kaynak başlığı altında, tek bir metnin veya birden çok metin parçasının söz konusu olduğu iki seçenekten söz edilmektedir. Düzen ve bilgi sunumu başlığı altında ise durağan veya devingen olmak üzere iki seçenek söz konusudur. Biçim başlığı altında ise paragraflar hâlinde oluşturulmuş sürekli metinler, tablolar, grafikler, diyagramlar, haritalar, formlar, reklamlar şeklindeki süreksiz metinler ile hem sürekli hem de süreksiz ögeler içeren karışık metinlerden söz edilmektedir. Metin türü başlığı altında PISA'da *ne* sorularına odaklanan betimleyici (kataloglar, seyahat kitapları vb.), *ne zaman* veya *hangi kesitte* sorularına yanıt veren öyküleyici, *nasıl* sorusuna cevap verilen açıklayıcı, *neden* sorusuna yanıt verilen kanıtlayıcı/ikna edici, birinden bir şey yapmasını isteyen harekete geçirici metinler ile *bir işlemin veya eylemin nasıl yapılacağını gösteren* yönerge türü metinler sıralanmaktadır. PISA'da okuma becerisi "amaç odaklı bir etkinlik" olarak kabul edilmektedir (OECD, 2019). Nitekim bu çerçevede 2018 yılında okuma becerisini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen metinler senaryo tabanlı olarak hazırlanmıştır. Bu senaryolar *bireysel* (kişisel mektuplar, anlık iletiler, bloglar vb.)*, kamusal* (ilan panoları, haber siteleri, resmî belgeler vb.)*, eğitsel* (basılı veya elektronik ders kitapları, etkileşimli öğrenme yazılımları vb.) ve *mesleki* (kariyer siteleri, çalışma ortamları vb.) alanları ilgilendirmektedir.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Temel Beceri Olarak Ana Dilinde İletişim

AYÇ'de eğitimin farklı aşamalarıyla ilişkili sekiz düzey tanımlanmaktadır (UE, 2023). Bunlardan ilk ikisi zorunlu öğretimi kapsamaktadır. Her bir düzey için *başvuru betimlemesi* (yeterlilik betimleyici), *destekleyici bilgi* (eğitsel bağlam) ve *yeterlilik göstergeleri* (tanınma değeri) sunulmaktadır. Söz konusu belgede a) ana dilinde iletişim b) bir yabancı dilde iletişim c) matematik kültürü ve fen bilgisi ile teknoloji becerileri ç) sayısal (dijital) kültür d) öğrenmeyi öğrenme e) kişilerarası, kültürlerarası beceriler ve toplumsal ve vatandaşlık becerileri f) girişimcilik ruhu g) kültürel duyarlılık olmak üzere 8 beceri belirlenmiştir. Her bir beceri üç ana betimleyici ile betimlenmektedir: a) bilgiler b) yetkinlikler c) tutumlar.

Ana dilinde iletişim AYÇ'de "hem sözlü hem yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) düşünceleri, duyguları ve olguları ifade etme ve toplumsal ve kültürel yaşamın tüm durumlarında, eğitimde ve mesleki eğitimde, işte, özel yaşamda ve boş zaman etkinlikleri sırasında uygun dilsel etkileşimlere girme becerisi olarak tanımlanmaktadır" (akt. Martyniuk, 2006, s. 18). Belgede söz konusu beceri a) temel sözvarlığı, işlevsel dil bilgisi ve dilsel düzenekler b) çeşitli sözel etkileşimler, yazınsal ve yazınsal olmayan farklı metin türleri c) farklı tarzlarla ilgili başlıca özellikler ve dil

düzeyleri ç) dilsel biçimler d) durumlara göre iletişimi kapsayan *bilgiler* ile a) çeşitli durumlarda yazılı veya sözlü iletişim kurma ve iletişimini bağlama göre uyarlama b) farklı metin türleri yazma ve okuma c) bilgi arama, derleme ve işleme ç) yardımları kullanma d) bağlama göre ikna edici biçimde kanıtlar oluşturma ve dile getirmeyi kapsayan *yetkinlikler*e ek olarak a) ana dilinde iletişim konusunda olumlu bir tutuma sahip olma b) yapıcı ve eleştirel diyaloğa açık olma c) estetik niteliklere duyarlı olma ve bunları talep etme isteği ç) kültürler arası iletişime yönelik ilgiyi gerektiren *tutumlar* çerçevesinde betimlenmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan uluslararası bir kurulun geliştirdiği D-AOBM (CE, 2001) ilk defa 2001 yılında, kimi değişikliklerle *Companion Volume* (COE, 2020) adıyla tamamlayıcı cilt olarak 2020 yılında yayımlanmıştır. Yayımlandığı tarihten itibaren Avrupa'da ve Türkiye'de dil öğretimi çalışmalarını derinden etkilemiş olan metin, *betimleyiciler* ile *ortak başvuru düzeyleri* olmak üzere iki ana bölüm içermektedir. D-AOBM'de benimsenen öğretim yaklaşımı eylem odaklı bir yaklaşımdır (COE, 2020). Eylem odaklı yaklaşımda öğrenenler hem birey hem de toplumsal aktör olarak görülmektedirler. Bu bakış açısına göre, dil öğretimi ortamlarına giren bireyler bir dizi genel beceri ve dilsel iletişim becerisi geliştirmektedirler. Metin, öğrenenin veya dil kullanıcısının sahip olduğu genel becerileri (COE, 2020), bilişsel ruhbilimin bilgi türleri sınıflamasına koşut bir yaklaşımla, örgün eğitim veya deneyim yoluyla edinilen, görgül ve ansiklopedik bilgileri içeren *bildirimsel bilgi*; belli görevleri ve işlemleri gerçekleştirme kapasitesini içeren *yeterlilikler ve beceriler*; bireysel özellikler, kişilik özellikleri, kendisine ve toplumsal etkileşime giren başka kişilere yönelik tutumlarını kapsayan *eğilimlere* ek olarak yeni deneyimlere girişme, yeni bilgileri içselleştirme ve bunları önceki bilgileriyle bütünleştirme kapasitesini içine alan *öğrenmeyi öğrenme* şeklinde sıralamaktadır. Metinde dil kullanıcısı veya öğrenenin dilsel iletişim becerileri üç bileşenli bir yapı olarak sunulmaktadır. Bu yapıdaki ilk bileşen kümesi dilsel bileşendir: Ses bilgisi, yazım bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi gibi yapısal dil bilimdeki anlamıyla *dil*e ilişkin biçimsel bileşenleri içermektedir. İkinci bileşen kümesi toplumdilbilimsel bileşenleri kapsamakta olup dil kullanımının toplumsal kültürel boyutunu ilgilendirmektedir. Edimbilimsel bileşen ise dilin farklı ortamlarda bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda uygun şekilde işlevsel kullanımını kapsamaktadır. Yapısal dil bilimindeki *söz*e karşılık gelen alandır.

D-AOBM'ye göre dil kullanıcısı veya öğrenen, dili alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık (özetleme, açımlama, yorumlama veya çevirisini yapma) etkinlikleri gerçekleştirmek üzere kullanmaktadır (COE, 2020). Bu etkinlikler banka, belediye, valilik, park, avm gibi *kamusal alanlar*da, ev, aile, arkadaşlarla birlikte bulunulan *bireysel*

*alanlar*da, sınıf, okul, kurs gibi *eğitsel alanlar*da veya iş yeri, büro, fabrika vb. gibi *mesleki alanlar*da gerçekleştirilmektedir.

D-AOBM'de dil kullanım düzeyleri üç ana başlıkta toplanmaktadır (COE, 2020): a) temel kullanıcı (A1: giriş veya başlangıç düzeyi A2: orta veya hayatta kalma düzeyi) b) bağımsız kullanıcı (B1: eşik düzey B2: ileri veya bağımsız) ve c) deneyimli kullanıcı (C1: özerk C2: yetkinlik). Metinde her bir düzeydeki öğrenenin yetkinlik düzeyleri *dinleme, okuma, konuşmaya katılma, yazılı etkileşim, sözlü etkileşim* ve *yazılı üretim* etkinlikleri çerçevesinde betimlenmektedir.

Bazı Ülkelerdeki Beceri Temelli Dil Eğitimi Uygulamaları

Beceri tabanlı ana dili eğitimi uygulamaları gerçekleştirmeleri nedeniyle bu çalışma kapsamında incelenen ülkelerden Fransa ve Belçika iki farklı eğitim anlayışını temsil etmektedirler. Fransa örneğinde; beceri haritası, bilgi, beceri ve kültür ortak çerçevesine ek olarak bir de öğretim programı bulunmaktadır (MENE, 2015). Fransa'da beceri haritası öğrencinin 6 yaşından 16 yaşına kadar dört temel alanda yetkinleşmesi hedefi doğrultusunda tasarlanmıştır (MENE, 2015). Bu alanlar *düşünmek ve iletişim kurmak için diller, öğrenmek için yöntemler ve araçlar, kişilik ve vatandaşlık eğitimi, doğal ve teknik sistemler* ile *dünyanın ve insan etkinliklerinin temsilleri* başlıklarını taşımaktadır.

Düşünme ve iletişim kurma dilleri alanı hem bilgi nesnesi hem de araç olarak Fransızcayı ve modern yabancı veya bölgesel dilleri kapsamaktadır. Matematik, bilim ve bilgisayar dilleri ile sanat ve beden dilleri de bu alanda yer almaktadır. Diğer tüm alanların ön koşulu olarak kabul edilen söz konusu alanın betimleyicisi konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda *konuşma* becerisi için açık ve doğru şekilde konuşma, iletişim kurma, sözlü olarak tartışma, dil düzeyini (senli benli, sizli bizli) duruma uyarlayabilme; *dinleme* becerisi için muhataplarını dinleme ve dikkate alma; *okuma* becerisi için okuduklarından anlam çıkarma veya anladığından emin olmak üzere açık ve örtük bilgileri bir araya getirme ve okuma zevkini keşfetme; *yazma* becerisi için anlatma, betimleme, açıklama veya kanıtlama amacıyla yazma; dil bilgisi ve yazım kuralları için temel dil bilgisi ve yazım kurallarını iyi kullanma; sözcük bilgisi için hem yazılı hem sözlü iletişimde doğru ve anlaşılır bir söz varlığı kullanma tüm öğrenciler için ana hedefler olarak sunulmaktadır.

Belçika örneğinde Fransa'dan farklı olarak öğretim programı kavramının bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık en alt kademeden en üst kademeye kadar öğretim sürecini bütüncül bir bakışla tasarlama amacı doğrultusunda Ortak Çerçeve Belgesi ve buna bağlı olarak geliştirilen Başvuru Rehberleri aracılığıyla eğitim re-

formu gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ülkede gerçekleştirilen eğitim reformu ile anaokulundan 15 yaşına kadar olan sürede eğitimde ortak bilgi ve beceri hedefleri belirlenmesi ve öğretim içeriklerinin güncellenmesi amaçlanmıştır. Bu yapılırken 5 özel alan (Fransızca, Sanat ve Kültür: Eski diller, Kültür ve Sanat Eğitimi; Diller (Modern diller); Matematik, Fen Bilgisi ve Teknik (Matematik, Fen Bilgisi, El becerisi, teknik ve teknolojik beceri eğitim, Dijital); İnsan Bilimleri ve Yurttaşlık Eğitimi (Tarih, coğrafya, ekonomik ve sosyal bilimler, felsefe ve yurttaşlık); Beden ve Sağlık Eğitimi (Fiziksel beceriler; beden ve ruh sağlığı) ile 3 ilişkili alanda (Yaratıcılık, taraf olma ve girişimcilik ruhu); Öğrenmeyi öğrenme ve seçimlerini ortaya koyma; yönünü belirlemeyi öğrenme alanlarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Belçika örneğinde Fransızca dil becerileri okuma, yazma ve konuşma-dinleme şeklinde üç başlık altında ele alınmıştır (FWB, ty). K12 Beceriler Çerçevesinde Türkçeye özgü alan becerileri bütünüyle olmasa da bu çerçevede ele alınmıştır.

Türkçe Alan Becerileri

K12 Beceriler Çerçevesi kapsamında alan becerileri, kavramsal beceriler ile alana özgü kavramların birlikteliğinden ortaya çıkan ancak eylem olarak çekirdek beceri ötesinde bir anlam taşıyan ve tüm becerileri kapsayan bir nitelik taşımaktadır (MEB, 2023) Alan becerileri, kavramsal beceriler ve/veya alana özgü beceriler (alan becerisine ait bütünleşik beceri) ile bütünleşik beceri bileşeninin ilişkili olduğu sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimlerden oluşmaktadır. K12 Beceriler Çerçevesi'nde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alan becerilerine ve bu alanlara özgü K12 düzeyinde süreç bileşenlerine, göstergelerine ve her bir beceri setinin birbiri ile ilişkisine yer verilmiştir.

Ana dili, bireyin çevresini algılamasının, duygu, düşünce istek vb.lerini dışa vurmasının; toplumsal bir aktör olarak içinde yaşadığı toplumun diğer bireyleriyle iletişim kurmasının yanı sıra tüm bilgi alanlarında bilgiye ulaşmanın temel aracı olarak insan etkinliklerinin çoğunluğunda kullanılan bilgi ve becerileri içerir. Dil becerilerinde erken dönemde oluşacak eksiklikler, Matta etkisinden dolayı, öğrenmede yaşam boyu sürecek telafisi zor durumlara ve dolayısıyla sorunlara yol açabilir, dezavantajlı gruplar yaratabilir (Özer ve Perc, 2020). Dil becerileri, yaşam becerileri olarak sunulan tüm becerilerin temelini oluşturur. İletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, üretkenlik, empati, dayanışma ve alan okuryazarlığı gibi becerilerde temel unsur bireyin ana dilindeki yetkinliğidir (MEB, 2023).

Dil becerileri dilin üretim boyutunu oluşturan konuşma ve yazma ile alımlama boyutunu oluşturan dinleme/izleme ve okumayı içerir. Diğer bir deyişle, birey dili söylem (yazılı veya sözlü anlatım, ifade; bildirişim amaçlı her tür dilsel ürün) üretmek

ve üretilen söylemleri anlamak üzere kullanır; iletişim ortamlarında devingen bir biçimde üretici ve alıcı rollerini yerine getirir. Dolayısıyla ana dili becerisi, bireyin dille oluşturulmuş iletileri anlama ve dille oluşturduğu iletiler aracılığıyla kendini anlatma temel becerilerini kapsar. Uluslararası alan yazında anlama karşılığında alımlama, anlatma karşılığında üretim terimi kullanılmaktadır (CE, 2020).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde (MEB, 2023) Türkçe Alan Becerileri (TAB); dil becerisiyle ilgili yukarıdaki temel bilgiler, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, alan becerileri ve eğilimler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Kavramsal becerilerden ve alana özel becerilerden hareketle bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri oluşturulmuştur. Süreç bileşenleri aynı zamanda bunlarla uyumlu sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ve eğilimleri de içermektedir. Örneğin, Dinleme/İzleme Becerisine (TAB1) ait bütünleşik becerilerden biri olan Çözümleme (TAB1.3.) kavramsal beceridir. Çözümlemenin bileşenleri olan "KB2.4.SB1. Nesne, olgu ve olaylara ilişkin parçaları belirlemek. KB2.4.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek." TAB'da da "TAB1.3.SB1. Parçaları belirlemek, TAB1.3.SB2 Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek, TAB1.3.SB3. Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek" şeklinde süreç bileşenine dönüştürülmüş, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinden "İletişim"le ilişkilendirilerek D1-D2-D3 düzeylerinde göstergeleri oluşturulmuştur. Yine benzer şekilde "KB2.7. Karşılaştırma" becerisi, TAB'daki alana özgü "TAB1.2. Anlam Oluşturma Becerisi" bütünleşik becerisinin bir süreç bileşeni (TAB1.2.SB4. Karşılaştırmak) olarak Türkçe alan becerileri arasında yer bulmuştur. Böylelikle beceriler Türkçe alanının tamamlayıcı bir parçası olarak sürece katılmıştır.

K12 Beceriler Çerçevesi'nde Türkçe alan becerileri alımlama ve üretim olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Alımlama, dinleme/izleme ve okumayı, üretim de yazma ve konuşmayı içermektedir.

Türkçe alan becerilerinden alımlama (4.1.1. Alımlama Becerileri) düzlemini oluşturan dinleme/izleme ve okuma becerileri dört aşamalı bir yapı oluşturur. Bu aşamaların her biri iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan işlemlere karşılık gelir. Bu işlemlerden ilki yönetmedir. Yönetme işlemi özünde bireyin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma süreci hakkında düşünmesine karşılık gelmektedir. Yönetme, ilgili işlemin öncesi, sırası ve sonrasında genel olarak bireyin iletişim ortamı, amacı, bileşenleri, katılımcılar ve diğer değişkenlere uygun seçimler yapmasına dayanmaktadır. İkincisi anlam oluşturma işlemidir. Anlam; birey, ileti ve ortamın etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Birey bu süreçte ön bilgileriyle bağlantı kurma, tahmin etme, çıkarım yapma, karşılaştırma, sınıflandırma ve anlamsal olarak yapılandırma gibi bütünleşik becerileri işe koşar ve gerektiğinde tepki verir. Anlam

oluşturmanın diğer aşaması çözümleme olup birey bu aşamada okuduğu veya dinlediği iletiyi oluşturan parçalara dikkatini yöneltir, iletinin parçalarını ve bunlar arasındaki ilişkileri, etkileşimleri belirler. Alımlamanın son aşaması ise öz yansıtmadır. Bu aşamada birey öz yargılama ve öz tepki ortaya koyma işlemlerini gerçekleştirir (MEB, 2023).

Üretim aşaması (4.1.2. Üretim Becerileri) alımlama aşamasına göre kısmen farklı işlemler içermektedir. Anlam oluşturma ve çözümleme işlemlerinin yerini bu aşamada içerik oluşturma (ön bilgilerle bağlantı kurma, tahmin etme, karşılaştırma, sınıflandırma, yeniden ifade etme, tepki verme, sesle anlam oluşturma, görsel ögeleri kullanma, sunma) ve kural uygulama (plan hazırlama, düşünceyi geliştirme yollarını kullanma, uygun söz varlığını kullanma, iletileri açık ve örtük biçimde ifade etme; zaman, kip ve diğer ekleri uygun kullanma) işlemleri alır. Burada dikkat edilmesi gereken yön, bu iki becerinin kimi işlemlerinin de becerilere özgü gerekçelerle birbirinden ayrılmasıdır. Örneğin konuşmada sesle yaratılan anlamsal etki, yazmada noktalama ve görsel ile sağlanabilmektedir.

Türkçe alan becerilerinde her bir dil becerisi ve bu beceriye özgü işlemler ana çizgileriyle betimlendikten sonra dört ana tabloda Türkçe alanına özgü bütünleşik beceriler, bunların süreç bileşenleri ile A, Düzey 1 (D1), Düzey 2 (D2) ve Düzey 3 (D3) için betimleyiciler oluşturulmuştur. A anaokulu, D1 ilkokul, D2 ortaokul, D3 ise lise son sınıfı bitiren bir öğrencinin ulaşması beklenen dilsel yetkinlik düzeyini göstermektedir. Düzey betimleyicileri oluşturulurken yalnızca ilgili kademenin sonunda beklenen yetkinlik düzeyi betimlenmiştir.

Düzey betimleyici göstergeler dil kullanım alanı (bireysel, eğitsel, kamusal, mesleki), farklı söylem türleri (açıklayıcı, söyleşimci, öyküleyici vb.), dil düzeyi (günlük dil, düzeyli dil vb.), dille iletişimin bileşenleri (kaynak, alıcı, ileti, bağlam, kanal, kod), iletişimin yönü (tek yönlü, etkileşimli), iletişimin konusu, konuşanların ve yazanların niyeti ve amacı, sözlü ve sözsüz iletişim, ses, yazı, görsel ilişkileri ve etkileşimleri, iletişim stratejileri, söz varlığı, metin ve metne özgü nitelikler (yineleme, ilerleme, yeni bilgi, eski bilgi vb.), iletinin niteliği (örtük, açık), iletinin düzeni (bilgilerin, olguların, olayların sunuluşu), sözcük (deyim, atasözü vb.) ve söz dizimi (cümle) düzeyi, söz edimleri veya dilsel işlevler (öneride bulunma, yakınma, kınama, dilekte bulunma, istek vb.) gibi boyutlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Düzey betimleyicilerde, *amaç, strateji, düzey vb. belirlemek, ilişkilendirmek, gözden geçirmek, gerekçe belirtmek, açıklamak, ileti oluşturmak, görüş oluşturmak, karar vermek, bağlantı kurmak, tahmin etmek/yapmak, tahminde bulunmak, çıkarımda bulunmak, karşılaştırmak, karşılaştırma yapmak, sınıflandırmak, uygun hareket et-*

mek, söz almak, belli dilsel yapıları, sözcükleri, bilgileri vb. kullanmak, dile getirmek, ifade etmek, yeniden dile getirmek, sunum yapmak, planlama yapmak, kural uygulamak gibi işevuruk eylemler kullanılırken bunların bilgiye değil, özellikle beceriye ve belli bir eylem gerçekleştirmeye odaklı olmasına özen gösterilmiştir.

Düzey betimleyicilerde K12 Beceriler Çerçevesi'nde Türkçe alan becerilerine özgü içerik çerçevesi ana çizgileriyle sunulurken betimleyicilerin sınıf düzeyine göre kesitlere ayrılması program, kitap ve araç geliştirme uzmanlarına bırakılmıştır. Örneğin Dinleme/İzleme becerisine ait *TAB1.2. Anlam Oluşturma* başlıklı alandaki *Tab1.2.SB.3. Çıkarım yapmak* süreç bileşeninin düzey betimleyicisi şöyledir:

TAB1.2.SB.3.D1.1. Bireysel ve eğitsel alanı ilgilendiren bir iletideki amaç, sebep, karşılaştırma, örnek, benzetme vb. verilerden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.

Söz konusu düzey betimleyici ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflar için aşağıdaki şekilde kesitlere ayrılabilir. İçerik kapsamı 1. sınıftan 4. sınıfa doğru aşama aşama artırılarak sunulabilir. 4. sınıftaki betimleyici D1 düzeyindekinin aynısı olacaktır.

Şekil 1

Düzey Betimleyici Seviyelendirme Örneği

1. sınıf
Bireysel alanı ilgilendiren bir iletideki amaç ve sebep verilerinden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.
2. sınıf
Bireysel ve eğitsel alanı ilgilendiren bir iletideki amaç, sebep ve karşılaştırma verilerinden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.
3. sınıf
Bireysel ve eğitsel alanı ilgilendiren bir iletideki amaç, sebep, karşılaştırma ve örnek verilerinden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.
4. sınıf
Bireysel ve eğitsel alanı ilgilendiren bir iletideki amaç, sebep, karşılaştırma, örnek, benzetme vb. verilerden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.

Alımlama Becerileri

Dinleme/ İzleme Becerisi (TAB1)

Alan yazında dinleme/izleme genellikle sese, söze, beden hareketlerine ve görüntüye dayalı göstergeleri kulak ve göz yoluyla alımlamak ve anlamlandırmak üzere dikkati bunlara yöneltmeyi gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011). Dolayısıyla dinleme yalnızca işitmeye dayalı bir işlem değildir. Nitekim dinleme becerisi üç ana boyutta gerçekleşmektedir (Başak vd., 2022). Bu boyutlardan ilki işlem boyutudur; birey bu aşamada işitme, anlama ve yapılandırma işlemlerini gerçekleştirmektedir. İşitme sesin fiziksel düzeyde algılanması ve beyne iletilmesini kapsar. Anlama ise işitilenlere dikkat yoğunlaştırılması, bunlar arasında seçim yapılması, bunların zihinsel süreçlerle işlenmesi ve bunlara anlam yüklenmesi işlemlerini içerir. Yapılandırma, anlama sürecinin ardından gerçekleşir. Anlama

aşamasında seçilen bilgiler bu aşamada sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, düzenleme, sorgulama ve değerlendirme gibi işlemlerinden geçirilir.

Dinleme/izleme becerisindeki ikinci boyut etkileşim boyutudur. Bir yandan ses kaynağı (konuşucu vb.) ile dinleyen, öte yandan dinlenen ileti, son olarak da dinlemenin gerçekleştiği ortam arasında biri fiziksel diğeri zihinsel olmak üzere iki tür etkileşim gerçekleşir. Fiziksel etkileşim ses kaynağıyla ilgili ses, ses tonu, konuşma hızı; seçilen sözcükler, söz dizimsel yapılar; el, kol, yüz, beden duruşu, dinlemenin gerçekleştiği ortam, ortamdaki ışık, renk, gürültü, (varsa) araç gibi değişkenleri ilgilendirmektedir. Zihinsel etkileşim ise dinleyici ile konuşmacının süreç boyunca ortak bir bilişsel bağlam oluşturmasını içerir (Turan, 2019, s. 123).

Dinlemeye konu olan ileti sürecin girdisidir (Başak vd., 2022). İçerik, düşüncelerin düzenleniş ve sunuluş biçimi anlamlandırma sürecinde etkilidir. Dinleme etkinliğinin gerçekleştiği etkileşim bağlamı olarak ortamda (varsa) kullanılan araçlar, ses, gürültü ve ışık durumu fiziksel ortamı oluşturur ve anlamayı etkiler. Aynı biçimde dinleyici ile konuşucunun takındıkları tutum ve sergiledikleri davranışlar ortamın toplumsal yönünü ilgilendirir. Dinleme becerisine ilişkin üçüncü boyut anlama boyutudur. Son olarak, dinleyicinin amacı, konuya yönelik ilgi düzeyi de anlamayı etkileyen bir değişken olarak ortamın ruhbilimsel yönünü kapsar (Çiftçi, 2001).

Dinleme anlamada dört temel düzey söz konusudur: Temel anlama, yorumlayıcı anlama, sorgulayıcı anlama ve yaratıcı anlama (Giasson, 1995; akt., Güneş, 2017). Temel anlama dinlediklerinde açıkça dile getirilenleri belirlemeye dayanır. Yorumlayıcı anlama dinlediklerinden hareketle çıkarımlar yapma ve anladıklarını yorumlamayı gerektirir. Sorgulayıcı anlama ise dinledikleri üzerine düşünmek, inceleme yapmak, iletilenlerin geçerliliğini, bağdaşıklığını ve tutarlılığını değerlendirmek üzerine kuruludur. Son olarak yaratıcı anlama, dinlediklerini zihninde yapılandırma ve dinlediklerinden hareketle öğrendiklerini günlük yaşamda kullanma düzeyiyle ilişkilidir (MEB, 2023). Dinleme/izleme becerisini oluşturan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetme: Seçim yapmak, İlişkiyi sürdürmek.

TAB1.2. Anlam Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Çıkarım yapmak, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Tepki vermek.

TAB1.3. Çözümleme: Parçaları belirlemek, Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek, Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek.

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak.

Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, sosyal farkındalık, öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, kararlılık, öz güven, uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda dinleme/izleme becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Okuma Becerisi (TAB2)

Alımlama becerilerinin ikincisi olan okuma, bireyin bir metni belli bir amaçla, yaşamla ilişkilendirerek değerlendirebilmesi ve bundan hareketle bir anlam oluşturmasıdır. Anlam; iletinin özellikleri, okurun hazırbulunuşluğu, metinle karşılaşılan iletişim durumu veya bağlamın etkileşimi sonucunda oluşur (FWB, ty).

Okuma becerisinde, dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi işlem, etkileşim ve anlama olmak üzere üç alan söz konusudur. İşlem alanı eş zamanlı olarak gerçekleşen görme, algılama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içerir. Görme işleminde yazılar ve diğer görseller göz aracılığıyla alınır ve zihinsel işleme süreci için beyne iletilir. Bu süreçte görsel olarak algılananlara dikkat yoğunlaştırılmakta ve bilgiler seçilmektedir. Yapılandırma süreci seçilen bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve zihinsel olarak yeniden anlamlandırılması gibi işlemleri içerir. Etkileşimin iki boyutu bulunmaktadır (Yazarsız, 2023). Birinci boyutta birey ile fiziksel nitelikli ögeler (kitap, resim, kâğıt, okuma ortamı, ileti, yazı) birbirini etkiler. İkinci boyutta okuyan birey ile iletide dile getirilen düşünce ve bilgiler arasındaki etkileşim söz konusudur. Çünkü okur bu süreçte iletideki bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirmekte ve karşılaştırmaktadır.

Okumaya ilişkin etkinlikler genellikle okuma süreci öncesi, sırası ve sonrasında olmak üzere üç öbekte toplanmaktadır. Süreç öncesi etkinlikler öğrencinin mevcut bilgilerinin harekete geçirilmesi, içeriğe yönelik tahminde bulunması, amacın ve okuma yönteminin belirlenmesi eylemlerini içermektedir. Okuma sırası; belli sözcükleri, ipuçlarını, ilişkileri, düşünceleri belirleme, bazı ipuçlarından, diğer metinlerden, araçlardan, işaretlerden, ön bilgilerden yararlanma, çözümleme, okuma sürecini fiziksel ve zihinsel olarak yönetme gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Okuma sonrası ise önceki tahminlerin teyit edilmesi, amaca uygunluğunun sorgulanması, soruların cevaplandırılması gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Okuma becerisini oluşturan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Okumayı Yönetme: İnceleme ve görüş oluşturmak, Seçim yapmak.

TAB1.2. Anlam Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Çıkarım yapmak, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Tepki vermek.

TAB1.3. Çözümleme: Parçaları belirlemek, Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek, Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek.

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak.

Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, sosyal farkındalık, öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, öz yeterlilik, öz güven ve uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda okuma becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Üretim Becerileri

Konuşma Becerisi (TAB3)

Konuşma, sözü, bedeni ve gerektiğinde görselleri kullanarak ileti göndermektir. Bireyin duygu, düşünce vb. üretimi anlam üretimiyle eş zamanlı olarak gerçekleşir. Anlam; iletinin özellikleri, ileti üreticisinin hazır bulunuşluğu ve iletinin üretildiği bağlama bağlı olarak oluşur. Konuşma etkinliği tıpkı diğer beceriler gibi bağlam ve iletişim durumu ile doğrudan ilişkilidir. Bağlam kavramı dil dışı bağlamı ve iletişim durumunu (yer, zaman, kişi, niyet vb.) içerir. Karşılıklı konuşmada ayrıca etkileşim, eş güdüm ve uzlaşma kavramı belirleyicidir. Konuşanlar süreçte açılış, etkileşim ve kapanış aşamalarından oluşan bir dizi etkinlik gerçekleştirirler. Bu etkinlikler kişiler arasındaki iş birliği sayesinde mümkün olabilmektedir. Açılış, konuşmanın başlatılması; etkileşim, karşılıklı soru cevap alışverişi; kapanış ise konuşmanın uygun şekilde sonlandırılmasını içerir. Her durumda söz sırası, söz hakkı alma ve verme gibi kavramlar büyük önem taşır (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Konuşma da diğer beceriler gibi bilişsel süreçler içeren bir beceridir. Bu süreçler düşüncelerin düzenlenmesi, iletinin oluşturulması, iletinin sunulması şeklinde gerçekleşir. Birey sözlü anlatım sürecinde iletişim durumunu değerlendirir, amacı belirler, söylemin tasarımını yapar, düşünceler üretir ve sıralar, dilsel birimleri seçer, bu birimler aracılığıyla ileti oluşturur. Hazırlıklı konuşma söz konusu ise konuşma planını hazırlar, konuşmayı oluşturur ve gözden geçirir.

Birey konuşma edimi aracılığıyla farklı niyetler doğrultusunda söylem üretir. Bu niyetler genellikle açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, harekete geçirici, kanıtlayıcı, söyleşimci (mektup, e-posta vb.) ve estetik etki yaratıcı (edebî metinler vb.) söylemlerin üretimiyle sonuçlanır (Uçan, 2015, s. 40-46). Söylem, tıpkı metin gibi, bağdaşık, tutarlı, amaçlı, durumsal, bilgisel, ilişkili olmak durumundadır (MEB, 2023). Konuşma becerisini oluşturan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Konuşmayı Yönetme: Seçim yapmak, İlişkiyi sürdürmek

TAB1.2. İçerik Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Yeniden ifade etmek, Tepki vermek, Sesle anlam oluşturmak, Görsel ögeleri kullanmak, Sunmak

TAB1.3. Kural uygulama: Plan hazırlamak, Düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak, Uygun söz varlığı kullanmak, İletileri açık ve örtük biçimde ifade etmek, Ekleri uygun kullanmak, Bağdaşıklık ögelerini kullanmak, Beden dilini ve mekânı kullanmak

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak

Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim ve öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, öz yeterlilik, sistematik olma, kararlılık, öz güven ve uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda konuşma becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Yazma Becerisi (TAB4)

Yazma bir iletinin üreticisi olarak bireyin yazı kanalını kullanarak anlam üretmesidir. Anlam tıpkı konuşmada olduğu gibi iletinin özellikleri, okurun hazır bulunuşluğu ve iletinin üretildiği ortama bağlı olarak oluşur. Yazma diğer beceriler gibi bilişsel süreçler içeren bir beceridir (Ülper ve Uzun, 2009; Yazarsız, 2022). Bu süreçler düşüncelerin düzenlenmesi, metnin oluşturulması ve gözden geçirilmesi adımlarını kapsar.

Birey yazma edimi aracılığıyla farklı niyetler doğrultusunda yazılı söylem üretir. Bu niyetler genellikle açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, harekete geçirici, kanıtlayıcı, söyleşimci ve estetik etki yaratıcı yazılı söylemlerin, yani metinlerin üretimiyle sonuçlanır (Polat vd., 2018). Açıklayıcı metinler genellikle belli bir kavramı, nesneyi veya olguyu açıklamaya ve bunlar hakkında bilgiler vermeye dayanır. Ansiklopedi maddeleri, tanımlar ve belgeseller bu türdendir. Betimleyici metinler belli bir kişi, yer veya eşya vb. hakkında betimsel bilgiler verirler. Biyografi metinleri, turizm rehber kitapları, kataloglar, yemek menüleri, öz geçmişler, bu türe aittirler. Öyküleyici söylemler belli bir olayı zamanda oluş sırasına göre çeşitli şekillerde anlatmaya dayanır. Masal, roman, öykü, fıkra gibi yazınsal metinlerin yanı sıra kaza raporları, gazete haberleri ve tanıklıklar birer öyküleyici metindir. Harekete geçirici söylemler, bireyin ileti aracılığıyla diğer bireyleri belli bir edimi veya davranışı yapmaya yöneltmesine dayanır. Bu, bazen açık bazen de örtük bir biçimde gerçekleştirilebilir. Yönergeler, yemek tarifleri ve yol tarifleri yapılması gerekeni doğrudan dile getirirken reklam veya atasözü gibi söylemlerde birey dolaylı yollarla harekete geçirilebilmektedir. Kanıtlayıcı söylemler bireyin bir konuya ilişkin görüşlerini belli bir düzen içerisinde sunduğu ve bunları çeşitli kanıtlara dayandırarak kabul ettirmeye çalıştığı söylem türüdür. Bilimsel metinler ile tartışmacı söylemlerin yanı sıra kimi masallar, reklamlar ve tartışmalar vb. bu türdendir. Söyleşimci söylemler metin üreticisi ile alıcısının karşılıklı olarak ileti alıp vermesiyle ortaya çıkan söylemlerdir. E-postalar, mektuplar,

anlık iletiler vb. bu türdendir. Estetik etki yaratıcı söylemler, üreticinin ileti üzerinde gerçekleştirdiği kimi işlemler sonucunda oluşturulan ve edebî ya da yazınsal olarak nitelenen söylem türlerine karşılık gelmektedir. Şiir, öykü, masal ve roman gibi yazınsal türlerin yanı sıra sözcük oyunları bu türden söylemlerdir. Yazılanların metin olarak kabul edilebilmesi için bağdaşık, tutarlı, amaçlı, durumsal, bilgisel ve ilişkili olması gerekir (Grzmil-Tylutki, 2016). Birey içerik oluştururken konuyu ve amacı belirtir, düşüncelerini kesitlere ayırır, sunar ve sonuç bölümünü üretir. Tutarlılık farklı değişkenler aracılığıyla gözden geçirilir (Günay, 2001). Metinde, paragraf, başlık, alt başlık ve cümleler arası gönderim ögeleri, mantıksal ve anlamsal ilişkiler (bağlaçlar); sözcükler arası mantıksal ve anlamsal bağlar (eş anlamlılık, karşıt anlamlılık, yakın anlamlılık vb.) tutarlılığın sağlanmasında göz önünde bulundurulan değişkenlerdendir. Her metin belli bir amaçla ve belli bir durumda üretilir. Dolayısıyla yazılanlar yazarın amacına ve duruma uygun olmak zorundadır. Buna ek olarak metinde bilgiler belli bir düzen içerisinde ve aşama aşama sunulur. Bir yanda eski bilgiler, diğer yanda ise bunlarla ilişkili yeni bilgiler söz konusudur. Yazma becerisini oluşturan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Yazmayı Yönetme: Seçim yapmak, İlişkiyi sürdürmek

TAB1.2. İçerik Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Yeniden ifade etmek, Tepki vermek, Görsel ögeleri kullanmak, Sunmak

TAB1.3. Kural uygulama: Plan hazırlamak, Düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak, Uygun söz varlığı kullanmak, İletileri açık ve örtük biçimde ifade etmek, Ekleri uygun kullanmak, Bağdaşıklık ögelerini kullanmak, Yazım kurallarını uygulamak, Noktalama kurallarını uygulamak

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak

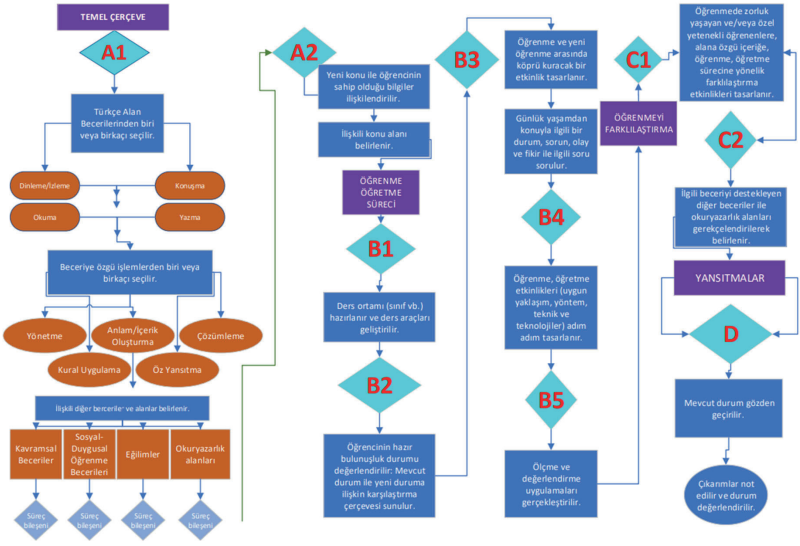
Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, öz yeterlilik, sistematik olma, kararlılık, öz güven ve uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda konuşma becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Beceri Temelli Araç Tasarlama

Eğitime öğretime yönelik yaklaşım, program ve izlencelerin temel amaçlarından biri bu süreçte kullanılacak basılı ve dijital araçlara yön vermektir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nden hareketle oluşturulacak eğitim öğretim materyallerinin hazırlanmasına rehberlik edecek bir modelin sunulmasının hazırlayıcılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki akış çizelgesinden yararlanılabilir.

Şekil 2

Beceri Temelli Materyal-Etkinlik Tasarlama Akış Çizelgesi



Türkçe alan becerilerine uyarlanan bu modelde temel çerçeve, öğrenme öğretme süreci, öğrenmeyi farklılaştırma ve yansıtma olmak üzere dört aşamalı bir tasarım süreci öngörülmektedir. Temel çerçevede (A1) alan becerilerinin, ilgili işlemlerin, ilişkili diğer beceriler ile alanların ve bunlara ait süreç bileşenlerinin belirlenmesi söz konusudur. Seçimler yapıldıktan sonraki süreçte (A2) yeni konu ile öğrencinin sahip olması beklenen bilgilerin ilişkilendirmesine ve ilişkili konu alanının belirlenmesine odaklanılmaktadır.

Öğrenme öğretme sürecinde ders ortamına ilişkin hazırlık ve ders araçlarının geliştirilmesi (B1), öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesine ek olarak mevcut durum ile yeni durumun ilişkilendirilmesi (B2), ön öğrenme ve yeni öğrenme arasında köprü işlevi görecek etkinliklerin tasarlanması, öğrencinin dikkatini konuya çekecek etkinliklerin planlanması (B3) işlemleri gerçekleştirilir. Bunların devamı olarak B4'te öğrenme ve öğretme etkinlikleri aşama aşama tasarlanır. Daha sonra ise hem süreci hem öğrenci performansını ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar geliştirilir (B5).

Araç tasarım sürecinin diğer aşamasında (C1) öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerle özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma etkinlikleri tasarlanır. C2'de

ise seçilen beceriyi destekleyen diğer beceriler ve okuryazarlık alanları gerekçeleriyle belirlenir. En son aşamada ise (D) öğretmenin öğrenme öğretme sürecine yönelik yansıtıcı notları yer alır.

Becerilerin İzlenmesinde Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı

Türkçe dersinde gerek genel beceriler gerekse de alana özgü beceriler bakımından öğrencilerin ne derecede gelişim gösterdiklerini belirleme amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının beceri odaklı olması gerektiği düşünülmektedir. Beceri odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımında performansa dayalı durum belirleme uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrendiklerini farklı bir alanda veya gerçek yaşamda sergileyebilmeleri, bu yönde çaba göstermeleri, güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması ve süreç sonunda oluşturulan ürünün önceden belirlenen niteliklere sahip olma düzeyi ölçme değerlendirme ölçütü olarak ele alınmaktadır. Bu da ölçme değerlendirme sürecinde bilişsel, toplumsal-duyuşsal ve davranışsal özelliklerin bir arada göz önünde bulundurulması anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin becerilerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik uygulamalarda dikkat edilmesi gereken temel nokta bunların K12 düzeyinde öğretimi desteklemek amacıyla yapılması gerektiğidir. Nitekim beceri odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları, geleneksel uygulamalardan farklı olarak öğretim süreciyle birlikte eş zamanlı olarak yürütülmektedir. Bu da ölçme ve değerlendirmenin, sürecin tüm aşamalarında öncelikli olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilme sürecinde;

a) Performansa dayalı ölçme araç ve yöntemlerine (sınırlandırılmış, genişletilmiş, disiplinler arası, çoklu seçenekli gibi farklı performans görevleri ile projeler vb.); performans görevlerinin (senaryo-iş) oluşturulmasında zihinsel, duyuşsal ve teknolojik becerilerin birlikte ve ayrı ayrı ölçümüne odaklanılmalı, görevlerin oluşturulmasında oyun temelli uygulamalar benimsenmelidir.

b) Öğrencilerin değerlendirme sürecine (öz, akran ve grup değerlendirme uygulamaları aracılığıyla) katılmaları sağlanmalı, bu amaçla öğrencilere kendilerini ve akranlarını hem sözel hem de yazılı olarak değerlendirme becerileri kazandırılmalıdır.

c) Becerilerin puanlanmasında dereceli puanlama araçları tercih edilmeli, dört temel dil becerisine yönelik olarak performans görevleri başta olmak üzere, klasik veya elektronik portfolyolar, puanlama sürecinde de dereceli puanlama anahtarı öncelikli olarak kullanılmalıdır.

ç) Değerlendirmelerin nesnel olabilmesi için öğretmenlere ve gerektiğinde öğrencilere puanlayıcı eğitimleri verilmelidir (Şata, 2022).

d) Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen veriler öğretimi desteklemek üzere etkili bir biçimde kullanılmalıdır (MEB, 2023).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin oluşturulduğu projenin bir başka çıktısı da beceri kılavuzunun oluşturulmasıdır. Bu çerçevede düzeylere uygun etkinlik ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları hazırlanmaktadır. Bu kılavuzun Türkçe alan becerilerinin sahada kullanılması sürecine daha fazla katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç

K12 BÇTBM'de Türkçe alan becerilerinin, durağan ansiklopedik bilgiye karşılık gelen soyut dil bilgisi ile bu bilgilerin bireysel gereksinimler yani dil işlevleri doğrultusunda sözü (beceri) ve dil dışı unsurları, alımlama ve üretme amacı doğrultusunda kullanılmasıyla somutluk kazanan bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Söz konusu yaklaşım Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi uluslararası başvuru çerçevelerinin yanı sıra PISA ve PIRLS gibi ölçme değerlendirme uygulamalarında da benimsenen yaklaşımdır. Nitekim K12 Beceriler Çerçevesi'nde anılan uluslararası metinler ile sınavlara ek olarak Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasından da yararlanılmış, bunlar hakkında kısa bilgi sunulmuş ve Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde benimsenmesi önerilen yaklaşım kısaca ortaya konmuştur.

Türkçe alan becerileri; kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile ilişkilendirilerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolar incelendiğinde en sol sütunda dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine özgü yönetme, anlam oluşturma, içerik oluşturma, çözümleme, kural uygulama ve öz yansıtma bileşenlerinin yer aldığı bütünleşik beceriler görülmektedir. Bunların her birinin yanında ise süreç bileşenleri bulunmaktadır. Tablolardaki süreç bileşenlerinin altında ayrıca ilgili beceriyi kapsadığı düşünülen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, sosyal farkındalık, öz yargılama; eğilimlerden ise kararlılık, öz güven, uzmanlaşma, öz yeterlilik ve sistematik olmaya yer verilmiştir.

Bütünleşik beceri ve süreç bileşenlerinin bir bölümü bütünüyle Türkçe alanına özgüdür. Nitekim seçim yapma, karar verme ve kural uygulama bu yönleriyle ayrıntılandırılmıştır. Anlam oluşturma ve çözümleme işlemlerine özgü süreç bileşenleri ise kavramsal beceriler arasından tahmin etme, çıkarım yapma, karşılaştırma, sınıflama, parçaları belirleme ve parçalar arası ilişkileri belirleme

becerilerinin kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Bunların Türkçe alanına özgü kimi süreç bileşenleriyle örtüşmediğinin düşünüldüğü durumda alana özgü süreç bileşenleri (tepki verme, parçalar arası etkileşimleri belirleme vb.) korunmuştur (MEB, 2023).

Süreç bileşenlerinin düzeylerdeki görünümlerini yansıtan düzey betimleyicileri ilkokul (D1), ortaokul (D2) ve lise (D3) düzeyinin sonundaki bir öğrencinin ilgili süreç bileşenini hangi düzeyde gerçekleştirmesinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Düzey betimleyicileri söylem üretim ve kullanım alanı (bireysel, eğitsel, kamusal, mesleki), söylem türü (betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı, söyleşimci, harekete geçirici, kanıtlayıcı, estetik etki yaratıcı), dil bilgisel ve sözlüksel bileşenler (zaman, söz dizimi, sözcük bilgisi, noktalama, yazım vb.) ile ilgili bilgilerin yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda aşamalı olarak eklenmesiyle oluşturulmuştur. Dolayısıyla D2 düzeyi D1 düzeyini, D3 düzeyi ise D1 ve D2 düzeylerini de içerecek biçimde hazırlanmıştır.

K12 BÇTBM hazırlanırken 2019 tarihli mevcut Türkçe öğretim programları (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) her biri bir işe yönelik eylemler yönünden gözden geçirilmiş ve kazanımların şu eylemlerle ifade edildiği görülmüştür: *açıklama, analiz etme, anlatma, ayırt etme, önerme, bulma, belirleme, canlandırma, cevaplama, çıkarım yapma, değerlendirme, destekleme, doldurma, düzenleme, görüş ifade etme/bildirme, gözden geçirme, ifade etme, ilişkilendirme, karşılaştırma, kavrama, konuşma, kullanma, okuma, özetleme, paylaşma, seslendirme, sorgulama, soru sorma, sunma, tahmin etme, taklit etme, tanıma, tartışmaya ve konuşmaya katılma, uygulama, üretme, yapma, yazma, yorumlama vb*. 2006 sonrası programlarda temel beceriler adı altında sınırlı sayıda kavramsal beceriye yer verilmiştir. Buna rağmen belirlenen eylemlerin birçoğunun uluslararası çalışmalardaki beceriler ve dolayısıyla Türkçe alan becerileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve Türkçe alan becerilerini bütünleşik bir biçimde programa yansıtması beklenen çerçeve niteliğindeki bir politika belgesidir. Bu çerçevenin Türkçe dersi öğretim programlarının, ders kitabı ve diğer materyallerin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine temel oluşturması beklenmektedir. Çağın gereklerine uygun becerilere sahip bireylerdeki en temel becerinin ana dili becerisi olduğu düşünüldüğünde burada sunulan çerçevenin bu yönde çalışma yapacak tüm paydaşlar için önemli bir rehber olabileceği görülmektedir.

Kaynakça

Berk, L. E. (2009). *Child development eighth edition.* Pearson.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ayraç Yayınevi.

Başak, B., Korkmaz, H. Ü., Doğan, B., ve Küser, B. (2022). *Dinleme nedir?* https://acikders.ankara.edu.tr

CE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Éditions Didier. https://rm.coe.int/16802fc3a8

CE. (2020). *Cadre européen commun des références pour les langues. Compagnon volume*. G. Breton ve C. Tagliante, Çev. Strasbourg. https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-denouveaux-descripteurs/16807875d5

COE. (2020). *CEFR Companion volume with new descriptors.* Council of Europe. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(2), 165-177.

Güneş, F. (2017). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama. International Journal of Language Academy, 14, 7-25. DOI: 10.18033/ijla.3521

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, *4* (3), 224-246. DOI: 10.29250/sead.634908

FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles). Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (Tarihsiz). *Socles de compétences*. http://www.enseignement.be/index. php?page=24737&navi=295

Keeley, B. (2007). *Le capital humain Comment le savoir détermine notre vie.* OCDE. https://doi.org/10.1787/1993677x

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation.* Éditions du Seuil.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve protfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.

Martyniuk, W. (2006). *Cadres européens de référence pour les compétences en langues.* https://rm.coe.int/16805c73db

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.* https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Eğitim%20Vizyonu.pdf

MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli.* Millî Eğitim Bakanlığı.

MENE (2015). *Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture*. education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

OECD (2019, Ekim). *PISA 2018.* https://www.oecd.org/pisa/test/PISA2018_Released_REA_Items_12112019.pdf

OECD (2021). *Skills outlook.* OECD. OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life | OECD Skills Outlook | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org) https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26,* 155-175.

Özer, M. ve Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, *6*, 34.

Polat, Y., Kurtul, K., Karakaya, İ., Deniz K. (2023). *Türkçe alan becerileri.* P. Aşkar ve diğerleri (Edt.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* içinde (s. 72-96). MEB.

Şata, M. (2022). Açık uçlu maddelerin puanlanması. İ. Karakaya (Edt.), *Açık uçlu soruların hazırlanması ve değerlendirmesi* içinde (76-103). Pegem Akademi.

Turan, Ü. D. (2019). Edimbilim I: Bağlam, konuşma ilkeleri ve söz eylem kuramı. A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan (Edt.), *Genel dilbilim II* içinde (s. 119-132). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Uçan, H. (2015). Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi. İz Yayıncılık.

UNICEF. (2017). *Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyent-Orient et en Afrique du Nord. Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XXIe siècle. Cadre programmatique et conceptuel.* Amman: UNICEF Bureau régional Moyent-Orient et Afrique du Nord. https://www.unicef.org/mena/media/6156/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_FR.pdf%20.pdf

UNICEF. (2021). *Adressing the youth employment and skilling challenge.* UNICEF.

Ülper, H. ve Uzun L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *Elementary Education Online, 8*(3), 651-665. http://ilkogretim-online.org.tr

Yazarsız. (2022). Yazılı anlatım becerisi. https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=51910

Yazarsız. (2023). *Okuma*. https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=96755

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (499-518)

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli: Okuryazarlık Becerileri

DERLEME MAKALESİ

Recep KAHRAMANOĞLU[1], Dilek ALTUN[2], Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU[3]

1 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, recepkahramanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6670-8165.

2 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, daltun@aybu. edu.tr, ORCID: 0000-0002-9973-0585.

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, dilarabakan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1447-6918

Gönderilme Tarihi: 31.05.2023 Kabul Tarihi: 15.11.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1307713

Atıf: "Kahramanoğlu, R., Altun, D. ve Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim, 53* (241), 499-518. DOI: 10.37669/milliegitim.1307713"

Öz

Okuryazarlık becerileri hayat boyu öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Dünya genelinde eğitim programlarının temel amaçlarının başında yetkin okuryazar bireyler yetiştirmek gelmektedir. Bu nedenle, okuryazarlık becerileri eğitim programlarının her kademesinde önem taşımaktadır. Günümüzde teknolojide ve sosyal hayatta yaşanan değişimler ile birlikte okuryazarlık becerilerinin kapsamı ve tanımı değişmiş ve yeni okuryazarlık becerileri ortaya çıkmıştır. Yeni okuryazarlık becerilerinin birbiriyle ilişkili yapısı ve artan sayıda okuryazarlık türlerinin ayrı bir ders altında ele alınması çeşitli sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında öncelikle K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde (2023) okuryazarlık becerilerinin tanım ve kapsamı ele alınarak, 11 okuryazarlık türü tanımlanmıştır. Daha sonra K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde (2023) okuryazarlık becerisinin ve türlerinin geliştirilme süreci, yapısal özellikleri, diğer beceri alanları ve eğilimlerle ilişkisi ve öğretim sürecine nasıl entegre edilebileceği ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: *okuryazarlık, beceri, çerçeve, Türkiye K12 bütüncül modeli.*

K12 Skills Framework Holistic Model of Türkiye: Literacy Skills

Abstract

Literacy skills form the basis of lifelong learning processes. One of the main objectives of education programs around the world is to raise competent literate individuals. For this reason, literacy skills are important at all levels of these programs. Today, with changes in technology and social life, the scope and definition of literacy skills have changed and new literacy skills have emerged. The interrelated nature of these new literacy skills, and the increasing number of literacy types being addressed under a separate course, brings various limitations. In this context, 11 literacy types are defined in this study of the definition and scope of literacy skills in the K12 Skills Framework Türkiye Holistic Model (2023). Then, in the model focuses on the development process for literacy skills as well as its types, its structural features, its relations with other skill areas and dispositions, and how it can be integrated into the teaching process is discussed.

Keywords: *literacy, skill, framework, Türkiye K12 holistic model.*

Giriş

Okuryazarlık becerileri, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamda bilgi, beceri ve potansiyellerini geliştirmelerine olanak sağlayan hayat boyu öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (Tyner, 2014; UNESCO, 2022). Okuryazarlık becerileri eğitim programlarının her kademesinde önem taşımaktadır. İlkokulun ilk yıllarında öğrenciler, okuma ve yazma becerilerini kazanmayı öğrenmekte ve daha sonraki eğitim kademelerinde ise okuryazarlık becerilerini kullanarak ilgili içeriğe ulaşmaktadır (Graves, Juel ve Graves, 1998; UNESCO, 2009). Okuryazarlık becerileri bireylerin eğitim hayatları için temel teşkil etmektedir. Boylamsal araştırma sonuçları, ilkokul okuryazarlık becerilerinin bireylerin ileriki döneme ait okuryazarlık becerilerinin ve akademik başarılarının yordacısı olduğunu göstermektedir (Björn, Aunola ve Nurmi, 2016: Sparks, Patton ve Murdoch, 2014; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Benzer şekilde araştırmalar okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin de ilkokul okuryazarlık becerilerinin öncülü olduğunu ortaya koymaktadır (Manu, Torppa, Eklund, Poikkeus, Lerkkanen ve Niemi, 2021; Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018). Bu nedenle geçmişten günümüze dünya genelinde eğitim programlarının temel amaçlarının başında yetkin okuryazar bireyler yetiştirmek gelmektedir (UNESCO, 2009). Geçmişte ülkelerin okuryazar oranları gelişmişlik düzeylerinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve okuma ve yazma becerileri

birbirinden bağımsız ayrı beceriler olarak ele alınmıştır (Smyth, 2005). Okuma ve yazmaya ilişkin geleneksel tanımlara bakıldığında, okuma, bireyin yazılı metni-dili çözümleyerek anlam kurduğu bir süreç olarak tanımlanırken (Akyol, 2012), yazma ise bireyin bilgi, duygu, düşünce ve hayallerini yazılı dil kurallarına uygun şekilde aktarabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2013; Güneş, 2013; Sever, 2011). Günümüzde ise yaşanan teknolojik gelişmeler, sosyal ve kültürel değişimler, yeni iş dallarının ve mesleklerin ortaya çıkışı ile okuryazarlık becerilerinin kapsamı ve tanımının genişlediği ve bütüncül olarak birlikte ele alındığı görülmektedir (Altun, Aydemir, Akyol ve Snow, 2022; Altun, 2005; Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Hengry, 2017).

Geleneksel okuryazarlık anlayışında, metin yazılı ve basılı materyalleri ifade ederken, yeni okuryazarlık anlayışında ise metin çok modlu ve dijital ortamlarda da sunulan resim, video, animasyon, blog, sosyal medya paylaşımları, üç boyutlu ve artırılmış gerçeklikle hazırlanan tüm içerikleri kapsamaktadır (Kargın, 2022; Pahl ve Rowsell, 2020). Leu (2006) değişen ve gelişen bu hiper metinlerden anlam kurmanın geleneksel yazılı metinlerden farklı süreç ve becerileri gerektirdiğini savunarak Yeni Okuryazarlıklar (New Literacies) kavramını kullanmıştır. Yeni Okuryazarlıklar, anlayışı okuryazarlığın dinamik yapısına dikkat çekerek, gelecek nesillere bilgiyi farklı formlarda işlevsel kullanabilme ve oluşturabilme becerisinin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır (Altun, 2005; Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008; Leu, 2000).

Benzer şekilde UNESCO (2023) okuryazarlığı geleneksel bağlamda ve bir dizi temel okuma, yazma ve sayma becerisinin ötesinde, giderek dijitalleşen, metin aracılı, bilgi açısından zengin ve hızla değişen bir dünyada bilgiyi tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak kullanma olarak ele almaktadır. Ayrıca okuryazarlığın sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık için dijitalleşen bilgi çağında genişleyen yelpazede bir beceri setini içerdiğini ifade etmektedir (UNESCO, 2023). Uluslararası alanyazında okuryazarlığın değişen kapsamı ve türlerine (medya, dijital, veri, finans, sağlık, görsel vb.) yönelik birçok araştırma ve rapor (Hagell, Rigby ve Perrow, 2015; Kędra ve Žakevičiūtė, 2019; Mandinach ve Gummer, 2013; Pangrazio, Godhe ve Ledesma, 2020; Schmidt, 2013) bulunmakla birlikte bu yeni okuryazarlık anlayışının eğitim programlarına bütüncül olarak nasıl entegre edilmesi gerektiği konusu hala güncel tartışmalar arasında yer almaktadır (Blikstad-Balas ve Klette, 2020; Coiro, 2021; Erstad, Kjällander ve Järvelä, 2021). Yeni okuryazarlık becerilerinin birbiriyle ilişkili yapısı ve artan sayıda okuryazarlık türlerinin ayrı bir ders altında ele alınması ders programlarına getireceği ek ders sayısı ve süresi ile birlikte okuryazarlık becerilerinin diğer ders bağlamlarından ve temalarından kopuk

olarak ele alınması gibi çeşitli sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık becerilerinin ayrı bir ders okutulmasından ziyade ara disiplin olarak bütün programlara entegre edilmesi daha işlevsel olduğu düşünülmektedir.

Güncel yaklaşımlar ilk okuma ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile birlikte farklı okuryazarlık türlerinin ara disiplin yaklaşımı ile öğretim programlarına entegre edilebileceğini savunmaktadır (Barrot, Gonzales, Eniego, Salipande ve Olegario, 2022; Fenty ve Brydon, 2017; Shanahan ve Shanahan, 2012; Wright ve Gotwals, 2017). Ülkemizde uygulanan öğretim programları incelendiğinde ise okuryazarlık becerilerinin ağırlıklı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında ele alınırken diğer ders öğretim programlarında sınırlı bağlamda yer verilmektedir. Örneğin: Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2018) matematiksel ve finansal okuryazarlığa, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (2018) fen okuryazarlığına ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise dijital, finansal, harita, hukuk, medya ve politik okuryazarlıklara vurgu yapılmış ama süreç içerisinde nasıl entegre edileceği detaylı şekilde ele alınmamıştır. Uluslararası uygulamalar ve sınavlar (PISA gibi) incelendiğinde ise okuryazarlık becerilerinin farklı alanlar içerisine daha iyi entegre edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkiye, PISA (2018) sonuçları incelendiğinde üst yeterlilik düzeyinde bulunan öğrenci oranlarında artış görülmekle birlikte, beşinci yeterlik düzeyinde olan öğrenci oranları okuma becerilerinde %3.1, matematik okuryazarlığında %3.9 ve fen okuryazarlığında ise %2.3'tür. Bu oranlar en üst düzey olan altıncı yeterlilik düzeyinde ise okuma becerilerinde %0.2, matematik okuryazarlığında %0.9 ve fen okuryazarlığında ise %0.1'dir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki 466 puan ortalaması ile OECD ülkeleri puan ortalamasının (487) altında olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ülkemizde okuryazarlık becerilerinin yeniden, kapsamlı ve bütüncül şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir (Aydemir, 2022).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (2023) çalışmasında, okuryazarlık; bir olgu, durum veya kavramla ilgili bilgi ve anlayışların farkında olma, bu bilgi ve anlayışlar arasındaki bütünsel ilişkiyi fark etme, birliktelikler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma ve bu bilgi ve anlayışları eyleme dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu çalışma kapsamında 11 okuryazarlık becerileri yeniden ele alınmış ve 11 okuryazarlık türü tanımlanmıştır. Okuryazarlık türleri okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar tüm kademeler için bütüncül olarak ele alınmıştır. Çalışma kapsamında K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde (2023) okuryazarlık becerisinin ve türlerinin geliştirilme süreci, yapısal özellikleri, diğer beceri alanları ve eğilimlerle ilişkisi ve öğretim sürecine yönelik nasıl entegre edilebileceği tartışılmıştır.

Yöntem

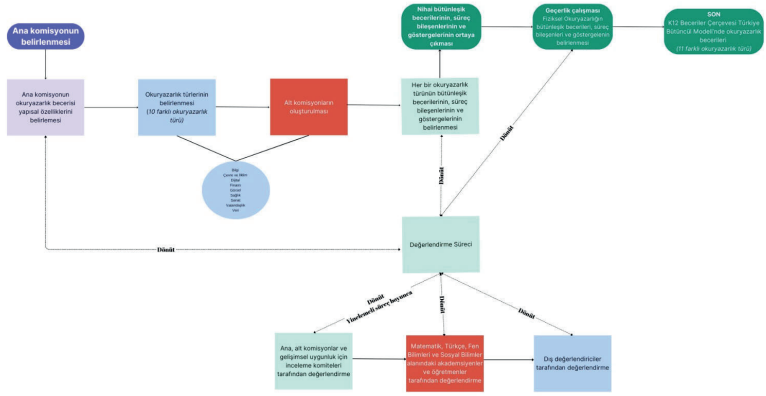
Bu çalışmada K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında okuryazarlık becerilerinin kavramsal yapısı ve yapısal özelliklerinin geliştirilme süreci sunulmuştur. Derleme çalışması olarak hazırlanan bu çalışmada araştırma modeline ve veri toplama sürecine yer verilmediği için herhangi bir etik izni gerektirmemektedir.

Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilme Süreci

Bu bölümde okuryazarlık becerileri komisyonu tarafından okuryazarlık becerilerinin kavramsallaştırma ve 10 farklı okuryazarlık türünün geliştirilme süreci açıklanmaktadır. Ayrıca Şekil 1'de okuryazarlık becerisinin geliştirilme süreci akış şeması ile de gösterilmiştir.

Şekil 1

Okuryazarlık Becerisinin Geliştirilme Süreci


Ana komisyonun belirlenmesi
Ana komisyonun okuryazarlık becerisi yapısal özelliklerini belirlemesi
Okuryazarlık türlerinin belirlenmesi (10 farklı okuryazarlık türü)
Alt komisyonların oluşturulması
Bilgi Çevre ve İklim Etik Finans Güvenlik Sağlık Sanat Matematik Yeni
Nihai bütünleşik becerilerinin, süreç bileşenlerinin ve göstergelerinin ortaya çıkması
Her bir okuryazarlık türünün bütünleşik becerilerinin, süreç bileşenlerinin ve göstergelerinin belirlenmesi
Geçerlik çalışması
Fiziksel Okuryazarlığın bütünleşik becerileri, süreç bileşenleri ve göstergelerinin belirlenmesi
SON
K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde okuryazarlık becerileri
(11 farklı okuryazarlık türü)
Döndü
Döndü
Döndü
Değerlendirme Süreci
Döndü
Yönlendirildi
Döndü
Ana, alt komisyonlar ve geliştirsel uygunluk için inceleme komiteleri tarafından değerlendirme
Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanındaki akademisyenler ve öğretmenler tarafından değerlendirme
Dış değerlendiriciler tarafından değerlendirme

Okuryazarlık becerileri, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında ana komisyon ve alt komisyonların çalışmaları ile dış değerlendiriciler tarafından uzlaşma sonucunda oluşturulmuştur. Okuryazarlık becerileri ana komisyonu, okuryazarlık alanında çalışmalar yapmış temel eğitim, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim alanından üç akademisyenden oluşmaktadır. Ana Komisyonda yer alan üyeler aynı kalmakla birlikte ihtiyaca göre farklı alan uzmanları tarafından desteklenmiştir.

Ana komisyon, okuryazarlık becerilerinin kavramsal ve yapısal çerçevesinin oluşturulmasına ve okuryazarlık türlerinin belirlenmesine katkı sağlamıştır. Komisyon tarafından okuryazarlık türlerini belirlerken kavramsal ve teorik çerçevelerinin net olarak belirlenmiş olmasına, özel bir disipline/alana ait ve dar bir kapsamının ol-

mamasına dikkat edilmiş ve bu durum ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu noktada yapılan tartışmalar sonucunda 10 okuryazarlık becerisi üzerinde yoğunlaşılmasına karar verilmiştir. Bu okuryazarlık türleri: bilgi, çevre ve iklim, dijital, finansal, görsel, kültür, sağlık, sanat, vatandaşlık ve veri okuryazarlığıdır. Çalışma bu 10 farklı okuryazarlık türü ile başlamış ancak süreç sonunda fiziksel okuryazarlığın da eklenmesiyle 11 farklı okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır. Fiziksel okuryazarlığın sonradan eklenmesinin gerekçesi ise geçerlik çalışmasıdır. Farklı bir ifade ile 10 okuryazarlık türünde ortaya konan yapısal özelliğin fiziksel okuryazarlıkta da işleyip işlemediği test edilmiştir.

Okuryazarlık türleri belirlendikten sonra ana komisyona ilave olarak alt komisyonlar oluşturulmuştur. Her bir okuryazarlık türü için alanında uzman 10 farklı alt komisyon belirlenmiştir. Bu komisyonlar ilgili okuryazarlık türlerinin tanımlanmasından, bütünleşik becerilerinin, süreç bileşenlerinin ve kademe bazlı göstergelerin belirlenmesine yönelik çalışmışlardır. 10 okuryazarlık türünün çalışılmasında 27 alan uzmanı katkı sağlamıştır. Bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve kademelere göre belirlenen göstergeler akademisyenlerden oluşan bir panel tarafından gözden geçirilmiştir. Ardından, süreç bileşenlerinin bütünleşik beceriyi oluşturup oluşturmadığından emin olmak için bir dizi yinelemeli prosedür ve kontrol izleme adımı uygulanmıştır. Her alt komisyon tarafından belirlenen hem bütünleşik beceriler hem de bütünleşik becerileri oluşturan süreçlere ve göstergelere deneyimli okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan inceleme komiteleri geri bildirimde bulunarak öğrencilerin gelişimsel seviyelerine uygunluğunu değerlendirmiştir. Çalışmalar yinelemeli bir süreç halinde devam etmiştir. Bu yinelemeli süreç Mart 2022 ile Mayıs 2023 tarihleri arasında MEB ve UNICEF iş birliği ile koordine edilen toplam 10 çalıştay ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştaylara ilave olarak ana ve alt komisyonlar ilgili zaman aralığında yaklaşık 25 çevrimiçi toplantı gerçekleştirmiştir. Yüz yüze çalıştaylar ve çevrimiçi toplantılar sonucunda gerekli görülen ek revizyonlar yapıldıktan sonra taslak K12 Beceri geliştirme alan komisyonlarındaki (matematik, Türkçe, sosyal ve fen bilimleri) akademisyenlerden ve öğretmenlerden oluşan geniş bir uzman ekibinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra son taslak, beceri alanında çalışmaları olan dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırma ve danışma süreçlerinden elde edilen sonuçlar, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine rehberlik etmek için ulusal bir çerçevenin değerinin geniş bir şekilde tanındığını göstermektedir. Danışılan uzmanların çoğu, önerilen bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri konusunda uzlaşıya varmıştır.

Okuryazarlık beceri çerçevesi kapsamında çalışmaya dâhil edilen okuryazarlık türlerinin öncelikle tanımlarına yer verilmiştir. Okuryazarlık becerilerinin temel yapıtaşlarını oluşturan bütünleşik beceriler ve bu bütünleşik becerilerin nasıl ilerlediğini

tanımlayan süreç bileşenleri ve son olarak öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre göstergeleri verilmiştir. Bu tanımlamalar ve göstergeler öğretmenlerin belirli bir okuryazarlık becerisi açısından okul öncesi dönemdeki bir çocuktan, lise seviyesindeki bir öğrenciye kadar aynı okuryazarlık becerisi için farklı düzeylerde beklenebilecek davranışların belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Çalışma kapsamında yer alan her bir okuryazarlık türünün süreç bileşenleri, bazı kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimlerle ilişkilendirilmiştir. Kavramsal ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin süreç bileşenleri ile okuryazarlık türlerinde belirlenen göstergeler mümkün olduğunca eylemlerle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, okuryazarlık türlerinde yer alan göstergelerle öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerin eğilimlerle işe koşulma durumunu ortaya koymak için okuryazarlık türlerinin süreç bileşenleri eğilimlerle de ilişkilendirilmiştir. Göstergeler farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik seviyesinde olma durumlarına göre tablolarda renklendirilerek gösterilmiştir. Okuryazarlık becerileriyle K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi de K12 Beceriler Çerçevesinin bütüncül anlayışına hizmet etmektedir.

Son olarak, geçerlik çalışması kapsamında, belirlenen okuryazarlık yapısının bu çalışma kapsamında belirlenen 10 okuryazarlık becerisi dışında tanımlanacak başka bir okuryazarlık türünde de yapısal olarak uyum gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla komisyon çalışmalarına katılmamış beden eğitimi ve spor fakültesinde görev yapan iki akademisyenden belirlenen yapı çerçevesinde fiziksel okuryazarlık becerisini tanımlamaları, süreç bileşenlerini belirlemeleri ve düzeylere göre göstergeler yazmaları talep edilmiştir. Fiziksel okuryazarlık grubu yapının uygun olduğunu teyit etmiş ana gruptan bağımsız olarak çalışmalarını tamamlamıştır. Bu çalışma kapsamında okuryazarlık becerileri ait oldukları alanlara özgü niteleyicilerle isimlendirilmiş olsalar da genel okuryazarlık becerisinin kendine özgü yapısına uyum göstermekte ve ilgili okuryazarlık bağlamında işe koşulması beklenen becerileri de içermektedirler. Bu okuryazarlık türü ile birlikte toplamda 11 okuryazarlık türü tanımlanmış, bütünleşik becerileri, süreç bileşenleri ve göstergeleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak, okuryazarlık becerileri bu çalışma kapsamında tanımlanan 11 okuryazarlık türü ile sınırlı olmayıp, çalışmanın bilimdeki gelişmelere ve şartlara bağlı olarak bireylerin ileride ihtiyaç duyabileceği farklı okuryazarlık becerileri için de bir çerçeve oluşturması amaçlanmıştır. Dinamik bir yapıya sahip olan okuryazarlık, farklı türde bilgi ve becerileri kapsamına dâhil ederek çeşitli alan ve konular bağlamında karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal hayatta meydana gelen değişimlerin, gelişmelerin ve yeniliklerin gelecekte farklı alanlarda ve kapsamlarda yeni okuryazarlık

türlerinin tanımlanmasını gerektireceği aşikâr olup bu çalışma kapsamında önerilen çerçevenin farklı düzeylerde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine rehberlik etmesi ve tanımlanacak yeni okuryazarlık türleri için temel oluşturması hedeflenmiştir.

Okuryazarlık Becerilerinin Yapısal Özellikleri

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde okuryazarlık becerileri kapsamında 11 farklı okuryazarlık türü tanımlanmıştır (Şekil 2). Her bir okuryazarlık türü için bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve kademelere göre göstergeler belirlenmiştir. Bütünleşik beceriler, "temel düzeyde olan ve süreç modellemesi yapılabilen eylemler" olarak tanımlanmıştır (Aşkar, Altun ve Özhan, 2023). Bütünleşik becerilerin edinilebilmesi için gerekli olan zihinsel sürecin modellemesi yapılarak süreç bileşenleri belirlenmiştir. Bireylerin süreç bileşenlerine yönelik görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için ise kademe (D1, D2, D3) bazlı göstergeler belirlenmiştir.

Şekil 2

Okuryazarlık Türleri

Örneğin, kültür okuryazarlığının bütünleşik becerileri "kültürü kavrama, kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim" olarak belirlenmiş; kültürü kavrama bütünleşik becerisinin süreç bileşenleri ise "kültürel kavramları tanımak, kültür unsurlarını fark etmek, kendi kültürünü fark etmek, kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmek" olarak; kültürel kavramları tanıtmak süreç bileşeni için D1 düzeyinde belirlenen gösterge "Kültürel tabiat varlıklarını tanır." olarak belirlenmiştir (Deniz ve Bayazıt, 2023). Şekil 3'te bu okuryazarlığa yönelik örnek bir kesit bulunmaktadır.

Şekil 3

Kültür Okuryazarlığına Yönelik Örnek Kesit

Kültür Okuryazarlığı (Okuryazarlık türü)
Kültürü kavrama (Bütünleşik beceri)
Kültürel kavramları tanımak (Süreç bileşeni)
Kültürel tabiat varlıklarını tanır. (Gösterge)

Ayrıca kültür okuryazarlığının bütünleşik becerileri, bu becerinin süreç bileşenleri ve süreç bileşenlerine yönelik belirlenen göstergelerin tamamı Ek 1'de verilmiştir. Diğer okuryazarlık türleri için detaylara K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (Aşkar, Topçu, Altun, Cırık ve Kandırmaz, 2023) raporunda ulaşılabilir.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli raporunda kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, alan becerileri ve okuryazarlık becerilerini kategorize etmek için numaralandırma sistemi kullanılmıştır. Okuryazarlık becerilerinde yer alan göstergelerin numaralandırma sistemi Şekil 4'te ifade edilmiştir: Örnek, OYB6.1.SB1.D1.1.

Şekil 4

Numaralandırma Sistemi

Okuryazarlık Göstergelerinin Kademe Bazlı Belirlenmesi (D1, D2, D3)

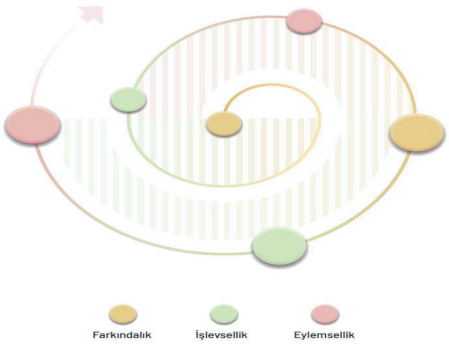
K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli çerçevesinde ele alınan okuryazarlık türlerinin göstergeleri kademe bazlı belirlenmiştir. Bu kademeler belirlenirken öğrencilerin gelişim alanları dikkate alınarak D1 okulöncesi ve ilkokul kademesini, D2 ortaokul, D3 ise ortaöğretim (lise) kademesini ifade etmektedir. Her bir kademede belirlenen göstergeler kademenin sonunda ulaşılması beklenen amaç olarak belirlenmiştir. Örneğin, dijital okuryazarlık türünde D1 için belirlenen "OYB2.1.SB2. D1.1. Arama motorlarının nasıl çalıştığını bilir ve kullanır." göstergesi ilkokul kademesinin sonunda ulaşılması beklenen amaç olarak kurgulanmıştır. Bu göstergeye yönelik okulöncesi kademesinde ve ilkokulun ilk sınıflarında bu amaca ulaşabilecek birtakım etkinliklerle süreç sonundaki amaca ulaşmak için hazırbulunuşluk sağlanabilir. Finansal okuryazarlık türünde D3 için belirlenen "OYB3.1.SB3.D3.1. Gelir, harcama, borçlanma ve tasarruf ilişkisini kurar." göstergesi de lise kademesi tamamlandığında ulaşılması beklenen amaç olarak belirlenmiştir.

Gösterge Düzeylerinin Belirlenmesi (farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik)

Okuryazarlık türlerinde öğrencilerin eğitim kademelerine (D1, D2, D3) göre belirlenen göstergeleri kategorize etmek ve göstergelerin düzeyini belirlemek için farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olarak üç düzey tanımlanmıştır (Şekil 5). Model kapsamında ortaya konulan okuryazarlık tanımında, bireylerin öncelikli olarak bir olgu, durum ve kavramla ilgili bilgi ve anlayışın farkında olması beklenmektedir. Bu durum farkındalık düzeyi olarak isimlendirilmiştir. Tanımın devamında bireylerin, olgu, durum veya kavramla ilgili bilgi ve anlayışlar arasındaki bütünsel ilişkiyi fark edebilme ve birliktelikler arasında ilişkiyi ortaya koyabilme yeterliğini göstermesi beklenmektedir. Burada ise bir önceki aşamadan farklı olarak artık birey daha üst düzey zihinsel bir işleme geçmektedir. Çünkü birey farkına vardığı kavramlar, durumlar, olgular arasında ilişki kurarak üst düzey zihinsel işlem gerektiren anlam oluşturma sürecine girmektedir. Bu düzey modelde işlevsellik düzeyi olarak isimlendirilmiştir. Nihai olarak ise tanımda eyleme dönüştürebilme becerisi bireylerden beklenen son aşamadır. Bu düzeyde birey artık anlam oluşturma sürecinin daha ötesinde eyleme geçmeye başlayacaktır. Bu ise eylemsellik düzeyi olarak isimlendirilmiştir.

Şekil 5

Okuryazarlık Düzeyleri



Düzeyler her ne kadar kendi içlerinde aşamalı ve hiyerarşik bir yapı sergiliyor olsa da, yaş gruplarına göre belirlenen göstergelerde bu aşamalılık ve hiyerarşik yapı söz konusu değildir. Bir başka ifade ile düzeyler arasındaki geçişkenlik aşamalılığa bağlı değil, gelişime uygun ve sarmal bir yapıda kurgulanmıştır. Bu sarmal süreç farkındalık ile başlayıp eylemselliğe kadar devam edebildiği gibi işlevsellik düzeyinde de kalabilir. Bu sürecin nihai olarak eylemsellikle tamamlanması gerekmemektedir. İşlevsellikten tekrar daha ileri bir farkındalığa evrildikten sonra süreç eylemsellikle de tamamlanabilir. Bağlam açısından ele alındığında ise, söz konusu becerilerin işe

koşulduğu konu ve kavramların genişleyerek devam ettiği, bir konu hakkında oluşturulan farkındalık, işlevsellik ve eylemselliğin farklı boyutlarıyla zenginleşerek daha ileri bir farkındalık düzeyine taşınabileceği ifade edilmektedir.

D1 kademesinde belirlenen göstergelerin bazıları farkındalık düzeyinde olabileceği gibi bazıları eylemsellik düzeyinde göstergeler de olabilir. D3 kademesi için belirlenen göstergeler de aynı biçimde kurgulanmıştır. Yani D3 düzeyinde bazı göstergeler farkındalık düzeyinde olabileceği gibi işlevsellik ve eylemsellik düzeyinde de olabilir. Farklı bir ifade ile D1 düzeyinde sadece farkındalık, D2 düzeyinde sadece işlevsellik, D3 düzeyinde ise sadece eylemsellik düzeyinde göstergeler bulunmamaktadır. Ek 1'de proje kapsamında belirlenmiş olan kültür okuryazarlığı için belirlenmiş bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve kademe bazlı göstergelerden oluşan tablo verilmiştir. Burada sarı renkle belirtilen göstergeler farkındalık, yeşil renkle belirtilenler işlevsellik, kırmızı renkle belirtilen göstergeler ise eylemsellik düzeyindeki göstergeleri ifade etmektedir. Ek 1'deki tabloda da görüleceği üzere eylemsellik düzeyinde göstergeler her üç kademede de bulunmaktadır. Aynı durum farkındalık ve işlevsellik düzeyi için de geçerlidir. Bu üç düzeyin ayrıntılı tanımlamasına ve açıklamasına aşağıda değinilmiştir.

Farkındalık

Herhangi bir okuryazarlık alanı ile ilgili temel bilgileri ve terimleri, kavramları, olguları tanımlama, anlama, bunların farkında olma ve duyarlılık gösterme düzeyini ifade etmektedir. Bireyler, ilgili terimlerin, olguların ve kavramların farkındadır ancak kavramı oluşturan sistemler arasındaki bütünsel ilişkinin farkında değildir. Örneğin, Ek 1'de yer alan kültür okuryazarlığı kapsamında bireylerin temel kültür unsurlarının farkına varması, unsurları ayrı ayrı açıklaması, tanımlaması, ifade etmesi farkındalık düzeyinde bir süreci ifade eder. Çünkü burada bireyin yapması istenilen şey, temel olarak din, dil, spor, folklor, adet, gelenek, görenek, beslenme şekilleri, müzik gibi kültür unsurlarının farkına varması ve/veya bu unsurları açıklamasıdır. Bu düzeyde bireyden, kavramların birbiri ile ilişkisini ortaya koyması beklenmez; sadece ilgili konuda geçen kavramları tanıması yeterlidir.

İşlevsellik

İşlevsellik, farkındalık düzeyinden daha karmaşık bir zihinsel süreci ifade etmektedir. Bu düzey, herhangi bir durumu oluşturan temel ögeler arasındaki bütünsel ilişkiyi fark edebilme ve bu ögelerin birliktelikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma düzeyidir. Bu düzeyde birey, herhangi bir okuryazarlık alanına yönelik temel bilgiler, olgular ve kavramlar arasındaki bütünsel ilişkinin farkına varır. Ayrıca birincil ve ikincil kaynakları kullanarak bunlarla ilgili bilgileri analiz etme, sentezleme ve

değerlendirme becerilerini geliştirme durumu söz konusudur. Birey, herhangi bir sorunu veya konuyu sağlam kanıtlar, kişisel değerler ve etik temelinde değerlendirir. Bireyler, ilgi alanına giren veya sosyal yaşamına etki edebilecek konu veya sorunlarda, bilgileri kullanarak uygulamaya geçmek için güdülenerek motive olur. Farkındalık başlığında vurgulanan örneklerden hareketle bu durum değerlendirildiğinde din, dil, spor, folklor, adet, gelenek, görenek, beslenme şekilleri, müzik gibi kavramların ayrı ayrı tanımlanıp açıklanması farkındalık düzeyinde bir süreci ifade ederken folklorla müzik arasındaki veya müzik ile gelenek, görenek arasındaki ilişkiden bahsedilmesi işlevsellik düzeyine örnek olarak verilebilir. Çünkü burada bireyden kavramlar arasında bağlantı kurarak bütünsel bir ilişki kurması beklenmektedir.

Eylemsellik

Eylemsellik düzeyi; ilgili bilgileri toplamak, sentezlemek, alternatifler arasından seçim yapmak, eylemlerin sürdürülebilirliğini sağlamak ve geliştirmek için eylemlerde bulunmak olarak ele alınmıştır. Bu eylemler fiziksel eylemler olabileceği gibi zihinsel eylemleri de içerir. Bu düzey, eylemlerin etkilerini ve sonuçlarını değerlendiren anlayış ve becerilerin genişlik ve derinliği açısından işlevsel düzeyin ötesine geçen bir durumu belirtir. Bireyler, sorun ya da konu ile ilgili olarak kendilerini sorumlu hissederek konu ya da soruna yönelik bilgiyi araştırma ve bilgiyi ifade etme eylemlerine geçerler. Bu eylemler, somut bir ürün olarak ortaya çıkabildiği gibi zihinsel bir eylemi de içerebilir. Örneğin birey, Ek 1'de yer alan kültür okuryazarlığı bağlamında kendi kültür ögelerini başkalarına tanıtmak için web sayfası oluşturarak bloglar yazabilir. Bu açıdan incelendiğinde bloglar somut bir ürün olarak değerlendirilebilir. Ayrıca birey, kendi kültürünü başkalarına tanıtmak adına çevresinde bulunan başka kültürden insanlarla daha fazla iletişim kurarak kendi kültürünü anlatabileceğini, bir blog sayfası oluşturabileceğini, sosyal medyayı daha aktif kullanabileceğini düşünerek eyleme geçme noktasında somut zihinsel bir dizi öneri ortaya koyabilir. Bunlar, her ne kadar doğrudan eyleme geçmese bile eyleme geçme noktasında ortaya konmuş fikirlerdir.

Eylemsellik düzeyinde düşünceler, ister somut olarak eyleme dönüşsün isterse de zihinsel bir eylem olarak ortaya çıksın bunların etkilerini ve sonuçlarını değerlendiren bir anlayış mevcuttur. Dijital okuryazarlık bağlamında dijital materyallerden yola çıkarak anlamlı ve yeni bir içerik üretme eylemsellik düzeyinde bir süreci ifade etmektedir. Burada bireyin hangi dijital materyalin amacına hizmet edeceğini belirlemesi işlevsellik düzeyinde bir süreci belirtirken bunun bir içerik olarak ortaya çıkması eylemsellik düzeyinde bir süreci ifade etmektedir. Bireyin toplumsal sorunlara dikkat çekmek ve sorunları çözmek için dijital ortamlarda sorumluluk alarak karar verme süreci de eylemsellik düzeyindedir. Çünkü bu konuda bireyin sorunlara dikkat çekmek ve bunları çözmek için bir dizi öneri geliştirmesi ve bu öneriler içerisinden en etkili

olabileceğini düşündüğü öneride karar vermesi gerekmektedir. Bu süreç zihinsel bir eylemi ifade ettiğinden eylemsellik düzeyi olarak vurgulanabilir.

Okuryazarlığın Beceri Alanları ve Eğilimlerle İlişkisi

Şartlar, ihtiyaçlar ve bilim gelişip değiştikçe bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgiler, beceriler, stratejiler ve eğilimlerin de değişime uğraması kuvvetle muhtemeldir. Bu noktada okuryazarlık dinamik bir kavram olduğu kadar kavramsal olarak beceri ve eğilimleri de kapsayan, bunu bilgiyle işe koşan bir yapıyı ifade etmektedir. Beceriler, bireyin görevi yerine getirme kapasiteleri olarak ifade edilirken, eğilimler ise becerilerin nasıl sergilendiğini açıklayan motivasyonlarla ilgilidir (Dede ve Etemadi, 2021; Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis, Andrade, 2000). Anlaşılacağı üzere eğilimler, yalnızca bireyin ne yapabileceğini değil, aynı zamanda ne yapmaya istekli olduğunu ve bunu nasıl yaptığını gösterir. Bu nedenle eğilimler, becerilerimiz ve eylemlerimiz arasındaki boşluğu doldurur (Ritchhart, 2001). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde ele alınan okuryazarlık türlerinden biri de iklim ve çevre okuryazarlığıdır. Bu çerçevede bireyin günlük hayatta küresel ısınmayı azaltmaya yönelik eylemlerde bulunabilmesi için öncelikle küresel ısınma kavramının ne olduğu bilmesi gerekir. Bu yönüyle bilgi boyutunu oluşturmaktadır. Daha sonra birey, herhangi bir duruma yönelik eyleme geçebilmek için karar verme sürecini tamamlamış olmalıdır. Bu yönüyle bakıldığında karar verme süreci bir beceridir. Aynı zamanda karar verme süreci sonunda eyleme geçme motivasyonu ve/veya bu durumun nasıl gerçekleştirildiği ise eğilimi ifade etmektedir. Bazı bireyler bu eylem sürecini bireysel olarak kurgulayıp eyleme geçerken bazıları kitlesel bir eylem süreci oluşturma gayreti içerisine girebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okuryazarlık, herhangi bir konu dâhilinde alan becerisi ile bilgi, beceri ve eğilimlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan itici bir güç olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında okuryazarlık becerileri; bir olgu, durum veya kavramla ilgili bilgi ve anlayışların farkında olma, bu bilgi ve anlayışlar arasındaki bütünsel ilişkiyi fark etme, birliktelikler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma ve bu bilgi ve anlayışları eyleme dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanmıştır. On bir okuryazarlık becerileri çalışma kapsamında tanımlanmıştır. Bunlar; bilgi, dijital, finansal, görsel, çevre ve iklim, kültür, sağlık, sanat, vatandaşlık, veri ve fiziksel okuryazarlıktır. Bu okuryazarlık türlerinin bütünleşik becerileri, süreç bileşenleri ve kademe bazlı göstergeleri belirlenmiştir. Kademe bazlı belirlenen göstergeler kademenin sonunda ulaşıl-

ması beklenen amaç olarak belirlenmiştir ve örnek olması açısında yazılmıştır. Yani göstergeler *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Model*inde belirlenenden farklı veya daha fazla olabilir. Burada ön plana çıkan ögeler bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri olmalıdır. Belirlenen göstergeleri kategorize etmek ve düzeyini belirlemek için farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olarak üç düzey belirlenmiştir. Bu düzeyler her ne kadar kendi içlerinde aşamalı ve hiyerarşik bir yapı sergiliyor olsa da kademelere göre belirlenen göstergelerde bu aşamalılık ve hiyerarşik yapı söz konusu değildir. Bir başka ifade ile, düzeyler arasında geçişkenlik aşamalılığa bağlı değil, gelişime uygun ve sarmal bir yapıda kurgulanmıştır. Ayrıca okuryazarlık becerilerinin öğretim sürecine entegre edilmesinde ara disiplin yaklaşımının daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Eğitimciler ve politika yapıcılar okuryazarlık becerilerinin okullarda öğrencilere nasıl öğretileceği konusunu uzun süredir tartışmaktadır (Polizzi, 2020; Wallis ve Buckingham, 2019). Bu tartışmaların odağını becerilerin ayrı bir ders olarak programlara konulması veya ara disiplin olarak programlar içinde yer alması konuları oluşturmaktadır. Alan yazında tanımlanmış çok fazla okuryazarlık türü olduğu düşünüldüğünde her birinin ayrı bir ders olarak programlarda yer alması işlevsel ve uygulanabilir görünmemektedir. Çünkü programlarda yer alan ana ve temel derslerin yoğunlukları düşünüldüğünde, okuryazarlık gibi diğer becerilerin (karar verme, analitik düşünme, problem çözme vs.) önemi ele alındığında veya sağlık eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi tematik konuların öğrenciler için yararı düşünüldüğünde her birinin ayrı bir ders olarak programlarda yer alması mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla okuryazarlık becerilerinin ayrı bir ders olarak programlarda yer almasından ziyade ara disiplin olarak mevcut öğretim programlarına entegre edilmesinin uygulanabilirlik açısından daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Keza K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde tavsiye niteliğinde okuryazarlık becerilerinin mevcut öğretim programlarının öğretim süreçlerine entegre edilmesi yani ara disiplin olarak ele alınması önerisi getirilmiştir. Bu durumun temel gerekçesi olarak ise mevcut öğretim programlarının genel ve özel amaçlarına ulaşılmasında ve öğrencilerin bilişsel, duygusal, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerinden kaynaklı ihtiyaçların karşılanılmasında temel derslerin sınırlı kalmasıdır (MELS, 2008; Carpenter, 1995; akt: Gözütok, Alkın-Şahin, 2014). Öğrencilerin bütün olarak gelişimlerinin desteklenmesinde çekirdek ve temel derslerin yetersiz kalması düşüncesinden hareketle becerilerin, değerlerin, kültürel ögelerin, disiplinler arası etkinliklerin okul dışı faaliyetlerin mevcut öğretim programlarının içeriğine serpiştirilerek öğretim sürecine entegre edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylelikle eğitim ve okulun temel işlevini yerine getirebileceği düşünülmektedir. Aksi durumda öğrenciler için gereksinim olan bazı şeyler eksik kalmaya devam edecektir. Bu noktada ara disiplin, çekirdek ve temel derslerin farklı içeriklerle bes-

lenmesi, öğretim programlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gibi işlevlere sahiptir. Birbiriyle ilişkili öğrenme alanlarının bir araya getirilmesi ve "bilginin belirli bir alanla sınırlandırılamayacağı" düşüncesine dayanan ara disiplin yaklaşımı, becerilerin, değerlerin, tematik bazı içeriklerin yeni bir ders oluşturularak programlara entegre edilmesi yerine bütün öğretim programlarına entegre edilerek öğretilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Gözütok, Alkın-Şahin, 2014). Nihai olarak, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde tanımlanan okuryazarlık becerisinin ve okuryazarlık türlerinde ortaya konan süreç bileşenlerinin ara disiplin yaklaşımı ile öğretim sürecine entegre edilmesi temel fikrine odaklanılmıştır. Okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması için ise süreç bileşenlerinin işe koşulması beklenmektedir. Bu süreç bileşenlerinin işe koşulması ise öğrenme öğretme sürecinde yapılan etkinliklere entegre edilmesi ile gerçekleştirilecektir. Program kapsamında belirlenen öğrenme çıktılarına yönelik sınıf içinde ve dışında yapılan ve yapılacak olan tüm etkinlerde uygun yerlere okuryazarlık süreç bileşenleri nüfuz ettirilerek okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegema.

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlık*. Anı Yayıncılık.

Altun, D., Aydemir, Z., Akyol, H., ve Snow, E. (2022, 14-17 Kasım). *Okuryazarlık alanında yürütülen güncel araştırmalar: ulusal alanda 2022 yılında* öncelenen *ve* öncelenmeyen *konular nelerdir?* [Sözlü bildiri] 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS), Antalya.

Aşkar, P., Altun, A. ve Özhan, Ş, Ç. (2023). Kavramsal beceriler. Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ. ve Kandırmaz, M. (Eds), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* (s. 23-36) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ. ve Kandırmaz, M. (Eds). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aydemir, Z. (2022). PISA dijital okuma sorularının analizi. *HAYEF: Journal of Education*, *19* (3), 242-254.

Barrot, J. S., Gonzales, J. M., Eniego, A. A., Salipande, A. L., and Olegario, M. L. G. (2022). Integrating financial literacy into the K-12 curriculum: Teachers' and school leaders' experience*. The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-9.

Björn, P. M., Aunola, K., and Nurmi, J. E. (2016). Primary school text comprehension predicts mathematical word problem-solving skills in secondary school. *Educational Psychology*, *36*(2), 362-377. doi 10.1080/01443410.2014.992392

Blikstad-Balas, M., and Klette, K. (2020). Still a long way to go: Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *15* (1), 55-68.

Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, *56* (1), 9-31.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., and Leu, D. J. (Eds.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.

Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi. (3. Baskı.) A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds). İlköğretimde Türkçe *e*ğitimi (s. 21-45). Pegem Akademi.

Dede, C., and Etemadi, A. (2021). *Why dispositions matter for the workforce in turbulent, uncertain times.* https://projects.iq.harvard.edu/ files/nextlevellab/files/ nll_brief_2. _dispositions.july_2021.pdf adresinden 11.07.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Deniz, K. ve Bayazıt, G. (2023). Kültür okuryazarlığı. Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ. ve Kandırmaz, M. (Eds), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* (s. 278-279). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Erstad, O., Kjällander, S., and Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of 'digital competence' a Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *16*(2), 77-87.

Fenty, N. S., and Brydon, M. (2017). Integrating Literacy and the Content Curriculum to Support Diverse Learners. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, *15* (2), 225-238.

Gözütok, F. D. ve Alkın-Şahin, S. (2014*).* Öğretim programlarında ara disiplin yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(2), 287-306.

Graves, M. F., Juel, C., and Graves, B. B. (1998). *Teaching reading in the 21st Century*. Allyn and Bacon.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Hagell, A., Rigby, E., and Perrow, F. (2015). Promoting health literacy in secondary schools: A review. *British Journal of School Nursing*, *10*(2), 82-87.

Kargın, T. (2022). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlıklar. Altun, D., ve Tantekin-Erden, F. (Eds.), *Erken çocukluk döneminde dijital teknolojiler*. Nobel.

Kędra, J., and Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how?. *Journal of Visual Literacy*, *38*(1-2), 1-7.

Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, s. 743–770). Erlbaum

Leu, D. J. (2006). *New literacies, reading research, and the challenges of change: A deictic perspectiv*e. In 55th yearbook of the National Reading Conference (pp. 1-20). National Reading Conference. https://www.researchgate.net/profile/Colin-Harrison3/publication/268297452 _New_Literacies_Reading_ Research_and_the_Challenges_of_Change_A_Deictic_Perspective/links/54b3a1ab0cf26833efce9d20/New-Literacies-Reading-Research-and-the-Challenges-of-Change-A-Deictic-Perspective.pdf adresinden 15.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., and Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education, 197*(2), 1-18. https://doi.org/10.1177/002205741719700202

Mandinach, E. B., and Gummer, E. S. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, *42*(1), 30-37.

Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., and Niemi, P. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, *34*(3), 753-771.

MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar*). Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar*). Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar*). Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı.

Pahl, K., and Rowsell, J. (2020). *Living literacies: Literacy for social change*. MIT Press.

Pangrazio, L., Godhe, A. L., and Ledesma, A. G. L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-learning and Digital Media*, *17*(6), 442-459.

Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., and Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, *12*(3). 269-293.

PISA (2018). PISA 2018 *Türkiye ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 01.02.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır

Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300592 adresinden 27.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ritchhart, R. (2001). From IQ to IC: A dispositional view of intelligence. *Roeper Review*, *23*(3), 143-150.

Schmidt, H. C. (2013). Media literacy education from kindergarten to college: A comparison of how media literacy is addressed across the educational system. *Journal of Media Literacy Education*, *5*(1), 3.

Sever, S. (2011). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (5. Baskı). Anı Yayıncılık.

Shanahan, T., and Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?. *Topics in Language Disorders, 32*(1), 7-18.

Smyth, J. A. (2005). U*NESCO's international literacy statistics 1950-2000*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146185 adresinden 25.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır

Sparks, R. L., Patton, J., and Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later. *Reading and Writing, 27*(1), 189-211.

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., and Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.

Tyner, K. (2014). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Lawrence Erlbaum Associates.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023). *What you need to know about literacy*. https://www.unesco.org/en/literacy/need-know adresinden 01.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2022*). Institute for Lifelong Learning (UIL): annual report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384704 adresinden 20.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO) (2009). *The next generation of literacy statistics: implementing the literacy assessment and monitoring programme* (LAMP-Techinical paper 1). http://www.uis.unesco.org/ Library/Documents/Tech1- eng.pdf adresinden 01.03.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Verhoeven, L., and Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 22*(3), 407-423.

Wallis, R. ve Buckingham, D. (2019). Media literacy: The UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy, 25*(2), 188–203. https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1229314

Wright, T. S., ve Gotwals, A. W. (2017). Supporting kindergartners' science talk in the context of an integrated science and disciplinary literacy curriculum. *The Elementary School Journal, 117*(3), 513-537.

Ekler

Ek 1.

Kültür Okuryazarlığı

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	D1	D2	D3
OYB6.1. Kültürü Kavrama	OYB6.1.SB1. Kültürel kavramları tanımak	OYB6.1.SB1.D1.1. Kültürel tabiat varlıklarını tanır.	OYB6.1.SB1.D2.1. Taşınır-taşınmaz kültür varlıklarını tanır.	OYB6.1.SB1.D3.1. Somut olmayan kültürel mirasları tanır.
	OYB6.1.SB2. Kültür unsurlarını fark etmek	OYB6.1.SB2.D1.1. Çevresindeki kültürel tabiat varlıklarını listeler.	OYB6.1.SB2.D2.1. Çevresindeki taşınır-taşınmaz kültür varlıklarını araştırır.	OYB6.3.SB2.D3.1. Çevresindeki somut olmayan kültürel mirasları araştırır.
	OYB6.1.SB3. Kendi kültürünü fark etmek	OYB6.1.SB3.D1.1. Günlük yaşamından kendi kültürel unsurlarına yönelik örnekler verir.	OYB6.1.SB3.D2.1. Kültürel bağlarının toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini analiz eder.	OYB6.1.SB3.D3.1. Kültüründeki tarihsel süreçte meydana gelen değişimleri araştırır.
	OYB6.1.SB4. Kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmek	OYB6.1.SB4.D1.1. Yakın çevresindeki benzer ve farklı kültürel unsurlara örnekler verir.	OYB6.1.SB4.D2.1. Ülkesinde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.	OYB6.1.SB4.D3.1. Kültür unsurlarına farklı ülkelerden örnekler verir.
OYB6.2. Kültürü Sürdürme	OYB6.2.SB1. Kültürel etkinliklere katılmak	OYB6.2.SB1.D1.1. Kültür unsurlarının icra edildiği toplulukları tanır. OYB6.2.SB1.D1.2. Somut kültürel mirasla ilgili etkinliklere katılır.	OYB6.2.SB1.D2.1. Somut ve soyut kültürel mirasla ilgili etkinliklere katılır.	OYB6.2.SB1.D3.1. Kültür unsurlarının icra edildiği topluluklara katılır.
	OYB6.2.SB2. Sosyal sorumluluk almak		OYB6.2.SB2.D2.1. Sosyal medyada geleneksel Türk kültürünü tanıtır.	OYB6.2.SB2.D3.1. Millî kültüre ait somut olmayan kültürel mirasları tanıtan sosyal medya sayfaları hazırlar.
	OYB6.2.SB3. Kültürel mirası korumak	OYB6.2.SB3.D1.1. Kültürel mirası benimser ve korur.	OYB6.2.SB3.D2.1. Popüler kültürün kendi kültürü üzerindeki etkilerini sorgular.	OYB6.2.SB3.D3.1. Medyanın kültürel değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.
OYB6.3. Kültürel Etkileşim	OYB6.3.SB1. Dil kültür ilişkisini fark etmek	OYB6.3.SB1.D1.1. Çevresindeki farklı kültürlere yönelik selamlaşma ve hitap ifadelerini fark eder.	OYB6.3.SB1.D2.1. Türkçedeki alıntı kelimeleri ve Türkçenin başka dillere verdiği kelimeleri araştırır.	OYB6.3.SB1.D3.1. İlgi duyduğu kültürel unsurlarla ilgili farklı ülkelerdeki insanlarla iletişime geçer.
	OYB6.3.SB2. Farklı kültürleri keşfetmek	OYB6.3.SB2.D1.1. Ülkedeki çeşitli kültürel unsurlar ile yaşadığı çevrenin kültürel unsurlarını karşılaştırır.	OYB6.3.SB2.D2.1. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla kendi ülkesindeki kültürel unsurları karşılaştırır.	OYB6.3.SB2.D3.1. Farklı kültürlere ait kültürel unsurların dünya mirasına katkısını değerlendirir.
	OYB6.3.SB3. Empati yapmak	OYB6.3.SB3.D1.1. Çevresindeki farklı kültürden arkadaşlarına saygı gösterir.	OYB6.3.SB3.D2.1. Ülkede yaşayan farklı kültürden insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.	OYB6.3.SB3.D3.1. Farklı kültürlerden insanlarla uyum sağlama amacıyla davranışlarını uyarlar.
	OYB6.3.SB4. Çoğul kültürlü ortamda yaşamak	OYB6.3.SB4.D1.1. Çoğul kültürlü ortamlarda günlük sosyal temaslarla ilişkili temel kültürel gelenekleri tanır.	OYB6.3.SB4.D2.1. Çoğul kültürlü ortamlarda kendi kültürünün özelliklerini başka kültürdeki kişilere veya diğer kültürün özelliklerini kendi kültüründeki kişilere açıklar.	OYB6.3.SB4.D3.1. Çoğul kültürlü ortamlarda dezavantajlı grupların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (519-542)

Abdüktif Düşünmenin K12 Beceri Geliştirme Sürecindeki Rolü: Matematik Dersi Örneği

DERLEME MAKALESİ

İlker CIRIK[1], Tuba AKPOLAT[2]

1 Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilker.cirik@msgsu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3018-9831.

2 Dr. Öğr., Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tuba.akpolat@msgsu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5907-6972.

Gönderilme Tarihi: 01.06.2023 Kabul Tarihi: 07.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1308508

Atıf: "Cırık, İ., ve Akpolat, T. (2024). Abdüktif düşünmenin K12 beceri geliştirme sürecindeki rolü: Matematik dersi örneği. *Millî Eğitim, 53* (241), 519-542. DOI:10.37669/milliegitim.1308508"

Öz

Bu çalışmanın amacı, beceri geliştirme sürecinde abdüktif düşünmenin üst düzey düşünme sürecine nasıl yardımcı olduğunu ve öğrenme deneyimlerinin daha verimli, etkili ve kalıcı hale gelmesine nasıl katkı sağladığını açıklamaktır. Bu bağlamda K12 Beceri Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli çerçevesinde, K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli temel alınarak belirlenen eğilimler ve dört ana kategoride özetlenen becerilere odaklanan bir beceri geliştirme süreci tasarlanmıştır. Beceri geliştirme için seçilen özel alan, 8. sınıf matematik alt öğrenme alanında "İrrasyonel Sayıların/Tam Kare Olmayan Sayıların Yaklaşık Karekökünü Hesaplama" alanıdır. Bu becerilerin gelişimi için örnek bir ders planı oluşturularak, öğrencilerin bu becerileri nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik etmek amaçlanmaktadır. Bununla birlikte birkaç bütünleşik beceriyi içeren bir ara düşünme becerisi olarak tanımlanan abdüktif düşünme becerisinin kullanımı ve geliştirilmesi, söz konusu eğilim ve becerilerin geliştirilmesi noktasında, anlama ve anlamlandırma sürecine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *abdüktif düşünme, K12 beceriler çerçevesi, beceri geliştirme*

The Role of Abductive Thinking in K12 Skill Development Process: Example of Mathematics Lesson

Abstract

The aim of this study is to explain how abductive thinking in the process of skill development helps the higher order thinking process and contributes to making learning experiences more efficient, effective, and permanent. In this context, the K12 Skills Framework: Turkey Holistic Model, a skills development process was designed focusing on the trends identified based on the K12 Skills Framework Instructional Design Model and skills summarized in four main categories. The specific area selected for skill development is "Calculating the Approximate Square Root of Irrational Numbers/Non-Square Numbers" in the 8th grade mathematics sub-learning area. By creating a sample lesson plan for the development of these skills, it is aimed to provide guidance on how students can develop these skills. In addition, the use and development of abductive thinking, which is defined as an intermediate thinking skill that includes several integrated skills, will contribute to the process of understanding and comprehension at the point of developing these tendencies and skills.

Keywords: *abductive thinking, K12 skills framework, skill development*

Giriş

Günümüzde matematik, fizik ya da teknik konular gibi çözülebilir ve çözümü için somut adımlar atılabilir problemlerin ya da insan ilişkileri, iklim değişikliği, sağlık krizleri gibi daha kapsamlı ve soyut sorunların çözümünde farklı düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünme becerileri arasında abdüktif düşünme, özellikle belirsizlik, eksiklik ve karmaşık durumlarla karşılaşıldığında bir araç olarak kullanılması bakımından son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır (Akpolat, 2023; De Paor, 2023; Shani vd., 2020). Abdüktif düşünme, gözlemlenen bazı olayların/olguların meydana gelmesi için olası açıklamalar oluşturma sürecidir. Bu tür bir akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve bilimsel keşifte temel süreç olarak kabul edilmektedir (Peirce, 1965). Dolayısıyla abdüktif düşünme becerisi bilim, matematik ve mühendislik gibi disiplinlerde problem çözme ve keşfetme sürecinde işe koşulması gereken bir beceridir. Bununla birlikte abdüktif düşünme becerisi edebiyat, sanat gibi yaratıcı süreçleri içeren disiplinlerde de işe koşulabilir. Magnani (2017) abdüktif düşünmeyi yalnızca bilişsel bir şüpheye yanıt olarak harekete geçen bir problem çözme aracı olarak görmemek gerektiğini, sanat ve edebiyatta abdüktif düşünmenin bireyin kendinde ya da toplumda algıladığı bir tür estetik şüpheye tepki olarak ortaya çıkabileceğini de ifade eder. Bu bağlamda abdüktif düşünmenin bir şeyi sadece doğru veya yanlış

olarak ele almaktan ziyade, daha derin bir anlayışa ulaşmak için farklı bakış açılarının ortaya koyulduğu, yaratıcı düşünme süreçlerinde de işe koşulabilecek bir düşünme becerisi olduğunu söylemek mümkündür.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, ekonomik ve toplumsal değişimleri beraberinde getirmesi neticesinde, toplumun bireyden beklentileri de değişmektedir. Dijitalleşme ve otomasyonun rutin becerilere olan ihtiyacı büyük ölçüde azalttığı (Acemoglu ve Restrepo, 2019), iş sektörlerinde talep edilen becerilerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi rutin olmayan analitik beceriler ile sosyal beceriler olduğu belirtilmektedir (Deming, 2017). Dolayısıyla amaçlarından biri, bireylerin toplumda ve iş yaşamında aktif bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli becerileri kazanmalarını sağlamak olan genelde eğitim, özelde örgün eğitimde, düşünme becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin kazandırılması konusu odak noktası olmaya devam etmektedir (OECD, 2017). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliği ile hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli çalışması, öğrenenleri geleceğin ihtiyaçlarına hazırlamak için oluşturulan, analitik ve SDÖ beceri seti ile tüm eğitim kademelerinde etkili ve verimli öğrenme süreçleri tasarlamada yol gösterici olması açısından önemli bir adımdır. Bununla birlikte çalışma, beceri temelli öğrenme yaklaşımını benimseyen eğitim kurumları için ortak bir dil ve yaklaşım benimsenmesini sağlayacaktır. Söz konusu çalışmada abdüktif düşünme, bağımsız bir beceri olarak tanımlanmamış olsa da birkaç bütünleşik becerinin işe koşulduğu bir düşünme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Aşkar vd., 2023). Beceri setinin esnek yapısı, ihtiyaca uygun yeni becerilerin oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde abdüktif düşünme becerisini işe koşmak, öğrenenleri herhangi bir öğrenme alanı içinde edindikleri kuralların uygulayıcısı olmanın ötesine geçirerek anlamlı öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır (Kwon vd., 2006). Bu bakımdan abdüktif düşünme becerisinin geliştirilmesi ve tanımlanan diğer becerilerle birlikte işe koşulması önem taşımaktadır.

Abdüktif Düşünme

Abdüktif düşünme, mantık ve felsefe alanlarında sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Kavram, pragmatizmin kurucusu kabul edilen Charles Sanders Peirce tarafından ortaya atılmıştır (Raholm, 2010). Peirce (1965) abdüktif düşünmeyi, "belirli bir genel kural olduğu varsayımıyla, açıklanacak çok ilginç bir durum bulduğumuz ve bunun üzerine bu varsayımı benimsediğimiz" (s. 375), bir süreç olarak tanımlamıştır. Anlaşılacağı üzere abdüktif düşünme, bir hipotez inşa ederek ilerleyen bir tür varsayıma dayalı akıl yürütmedir. Hipotez, daha sonra daha fazla deneysel kanıt geldiğinde vazgeçilebilecek bir tahmindir. Dolayısıyla abdüktif düşünme, doğası gereği varsayımsaldır. Henüz onu destekleyecek kesin kanıt çok az olsa da veya hiç olmasa bile bir

tahmine izin verilir ancak daha sonra aksi yönde kanıtlar onu yanlışlarsa hipotezden vazgeçilmelidir (Walton, 2014). Peirce'ın tanımıyla bağlantılı olarak Harman (1965) abdüktif düşünmeyi, en iyi açıklamaya yönelik çıkarım olarak tanımlamıştır. Magnani (2009) ise abdüktif düşünmeyi seçici ve yaratıcı abdüktif düşünme olarak iki başlık altında incelemiştir. Seçici abdüktif düşünmede var olan hipotezler değerlendirilip, durumu/olguyu en iyi açıkladığı düşünülen hipotez seçilirken yaratıcı abdüktif düşünmede durumu/olguyu açıkladığı düşünülen en makul hipotezin oluşturulması amaçlanır.

Spesifik bir durum veya gözlem sonucu, olası bir açıklama veya hipotez oluşturma süreci olarak tanımlanabilecek abdüktif düşünme, özellikle karmaşık ve belirsiz durumlarda kullanılmaktadır. Magnani (2009) abdüktif düşünmenin bireye sınırlı bilgisini geliştirme gücü veren bir çıkarım aracı olduğunu belirtmektedir; çünkü, abdüktif düşünme, kanıttan açıklamaya doğru düşünmektir, eksik bilgiyle birçok farklı duruma özgü bir akıl yürütme türüdür. Bu bağlamda abdüktif düşünme becerisi için bireylerin sahip olmaları gereken özelliklerin; (a) işaretleri takip ederek varsayımda bulunabilmek, (b) kuvvetli gözlem yeteneği, (c) deneyimlerinden yola çıkarak çıkarımlar yapabilmek, (d) olay ya da olguya ilişkin fazlaca varsayım ortaya koyabilmek, (e) sınanabilir ve doğrulanabilir/yanlışlanabilir çıkarımlar yapma odaklı olmak, (f) başkaları ile akıl yürütmeye, iletişime ve tartışmaya açık olmak olduğu belirtilmektedir (Akpolat, 2023). Söz konusu özellikler, edinilebilir/geliştirilebilir olduklarından tüm eğitim kademelerinde abdüktif düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Abdüktif Düşünme Becerisi Eğitimi

K12 Beceriler Çerçevesi'nde öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceriler ve eğilimler tanımlanmıştır. Söz konusu çalışmada, kavramsal beceriler (temel beceriler, bütünleşik beceriler, üst düzey düşünme becerileri), SDÖ becerileri (benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri, ortak/birleşik beceriler), eğilimler (benlik eğilimleri, sosyal eğilimler, entelektüel eğilimler), alan becerileri ile okuryazarlık becerileri modellenmiştir. Modelde öğrencilerin sahip oldukları becerilerin nasıl işe koşulduğunu niteleyen eğilimler; kavramsal becerilerin, SDÖ becerilerinin, alan becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için katalizör görevi görmektedir (Aşkar vd., 2023). Bununla birlikte kavramsal beceriler ve SDÖ becerilerinin, alan becerilerinin geliştirilmesi sürecinde hayata geçirilerek öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve alana özgü beceriler kazanması amaçlanmaktadır. Okuryazarlık becerileri ise söz konusu tüm beceriler için bilgi sağlayıcı işlevi görmektedir. Abdüktif düşünme becerisi, K12 Beceriler Çerçevesi'nde tanımlanan bütünleşik becerilerin birkaçının işe koşulduğu bir ara düşünme becerisi olarak açıklanabilir. Tanımı gereği abdüktif düşünme gözlem,

ön öğrenmeler ve yaşantılara dayanarak işaretleri birlikte okuma ve üretilen varsayımların tartışılması sonucunda varsayımı çürütme ya da genişletmeyi içerdiğinden (Akpolat, 2023), K12 Beceriler Çerçevesi'nde bütünleşik beceriler olarak tanımlanmış, gözleme dayalı tahmin etme becerisi (KB2.11), mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme becerisi (KB2.12), çıkarım yapma becerisi (KB2.10), tartışma becerisini (KB2.18) kullanmayı gerektirmektedir.

Söz konusu modelde, bütünleşik becerilerin birkaçının işe koşularak karar verme becerisi (KB3.1), problem çözme becerisi (KB3.2) ve eleştirel düşünme becerisi (KB3.3) olarak tanımlanmış üst düzey düşünme becerilerinin geliştirildiği belirtilmektedir (Aşkar vd., 2023). Dolayısıyla, abdüktif düşünme becerisi, yeni bilgi geliştirmek için fikirlerin bütünleştirilmesini ve gerekçelendirilmesini içeren yaratıcı bir çıkarım süreci olarak (Mirza vd., 2014) üst düzey düşünme becerileri için harekete geçirici bir işlev de görecektir.

Karar verme becerisi, belirli bir amaca ulaşmak için çeşitli seçenekler arasından en uygununu seçme sürecidir (Güngör ve Özcan, 2022). Adair (2010), beş adımdan oluşan karar verme sürecini; (a) amaç belirlemek, (b) ilgili bilgileri toplamak, (c) uygulanabilir seçenekler oluşturmak, (d) karar vermek, (e) kararı uygulamak ve değerlendirmek şeklinde tanımlamıştır. K12 Beceriler Çerçevesi'nde de üst düzey düşünme becerisi olarak tanımlanan karar verme becerisinin süreç bileşenleri benzer adımlardan oluşmaktadır. Söz konusu süreç bileşenleri; (a) karar durumuna ilişkin amacı belirlemek, (b) karara ilişkin bilgi aramak/toplamak, (c) karara ilişkin olası alternatif önermeler/seçenekler oluşturmak, (d) alternatif önermeler/seçenekler üzerinde mantıksal denetleme yapmak, (e) ulaştığı yapıya dayalı seçim yapmak ve (f) kararın sonuçları üzerinde yansıtma yapmak şeklinde tanımlanmıştır. Karar verme çoğu zaman bilinmeyen, belirsiz veya karmaşık durumlarda gerçekleşir ve bu nedenle doğru karar vermek analiz, deneyim ve öngörü gerektirir. Bu bağlamda abdüktif düşünme becerisine sahip bir öğrenen, karar verme sürecinde en makul açıklamayı yapmak için birden fazla açıklayıcı varsayım (hipotezin) oluşturabilecektir. Abdüktif düşünme, kişisel deneyimle anlamlandırılan sezgi, iç görü ve hayal gücünün işe koşulduğu bir yaratım sürecini içerdiğinden (Josephson ve Josephson, 1996), öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Problem çözme becerisi, karşılaşılan bir sorunu çözmek veya bir hedefe ulaşmak için bir dizi adım ve strateji kullanarak akılcı bir şekilde düşünme yeteneğidir. K12 Beceriler Çerçevesi'nde problem çözme becerisinin beş süreç bileşeni; (a) problemi yapılandırmak, (b) problemi özetlemek, (c) problemin çözümüne yönelik gözleme dayalı/mevcut bilgiye dayalı/veriye dayalı tahmin etmek, (d) problemin çözümüne yönelik önermeler üzerinden akıl yürütmek, (e) problemin çözümüne ilişkin yansıtma/

değerlendirmede bulunmak olarak tanımlanmıştır. Woods vd. (1997), problem çözme becerisini, alıştırma çözme becerisinden ayırarak problem çözme becerisine sahip öğrenenlerin; sistematik, bir duruma farklı bakış açılarından bakabilen, risk almaya ve belirsizlikle başa çıkmaya istekli, ezberlenmiş çeşitli örnek çözümleri birleştirmeye çalışmak yerine, temel prensipleri kullanan genel bir yaklaşımla çözüm aradıklarını belirtmektedir. Çoğunlukla alıştırma çözme eğitimi alan öğrenenler, problem çözme sürecinde ciddi bir engel geliştirme eğilimindedir. Doğrudan temel prensiplerden hareket etmek yerine, daha önce gördükleri çözümlere büyük ölçüde güvenirler. Bu nedenle yepyeni bir bağlamdaki bir sorun, onlar için zorlu bir meydan okumadır (Mourtos vd., 2004). Abdüktif düşünme becerisi, problemin çözümüne yönelik gözleme dayalı/mevcut bilgiye dayalı/veriye dayalı tahmin etme ve problemin çözümüne yönelik önermeler üzerinden akıl yürütme aşamalarında yeni ve yaratıcı çözümler üretmek için kullanılabilir. Bu şekilde daha önce denenmemiş veya akla gelmemiş fikirleri keşfederek çözüm önerilerinin çeşitliliği artırılabilir.

Eleştirel düşünme becerisi, karar vermek için düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sürecidir (Elder ve Paul, 2016). Farklı bilgi ve görüşleri analiz ederek, doğru, yanlış veya tutarlı olup olmadıklarını değerlendiren, bilgi ve düşünceleri eleştirel bir şekilde sorgulayan ve doğru sonuçlara ulaşmak için mantıksal bir yaklaşım sergileyen bir düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme sürecinde abdüktif düşünme becerisi bir araç olarak kullanılabilir. K12 Beceriler Çerçevesi'nde "bireyin karşılaşmış olduğu bilgilere ilişkin sorgulama, akıl yürütme ve yansıtma becerisi" (Aşkar vd., 2023, s. 34) olarak tanımlanan eleştirel düşünme becerisinin süreç bileşenleri; (a) olay/konu/problem ya da durumu sorgulamak, (b) sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek ve (c) akıl yürütmeyle ulaştığı çıkarımları yansıtmaktır. Abdüktif düşünme yalnızca mevcut bir durumdan (gerçek durum) yeni bir duruma değil aynı zamanda anormallikler aracılığıyla ve hayalî açıklamalar kullanarak var olmayan durumdan tamamen yeni ve yaratıcı bir duruma geçmeye de olanak tanır (Patokorpi ve Ahvenainen, 2009). Dolayısıyla bir duruma ya da bilgiye eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşabilmek için mevcut bilgi ve gözlemlere dayanarak, anormallikleri fark ederek farklı çıkarımlar yapma ve bunları tartışabilme, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemli olacaktır.

Abdüktif düşünme, üst düzey düşünme becerilerin işe koşulması sürecinde bilgi ve gözlemlere dayanarak, yeni fikirler ve çözümler üretilmesine yardımcı olan bir yöntem olarak üst düzey düşünme becerilerinin bir parçasıdır. Öğrenenler, abdüktif düşünme becerisini üst düzey düşünme süreçlerinde kullanarak yeni bilgi ve anlayış edinebilirler. Bununla birlikte abdüktif düşünme becerisi, öğrenenlerin öğrenme deneyimlerinin daha verimli, etkili ve kalıcı hale gelmesini de sağlayabilir çünkü ab-

düktif düşünme sürecinde temelde deneyim nitelendirme (mevcut bilgi ve gözleme dayalı tahmin becerisi ile), analiz etme (çıkarım yapma becerisi ile) ve yorumlama (çıkarım yapma ve tartışma becerisi ile) becerileri harekete geçer. Deneyim nitelendirme, nesneler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanıma yeteneğidir. Mevcut bilgiye ve gözleme dayalı tahmin etme becerisiyle birey hem önceden edindiği bilgi ve deneyimleri hem de mevcut verileri kullanarak olayları anlamlandırır ve kendi yargılarına ulaşır (Aşkar vd., 2023). Dolayısıyla bu beceriler ile birey deneyimlerini nitelendirecektir. Analiz etme, kasıtlı kararları uygulamak için nitelikleri birbirleriyle ilişkilere sokma işidir. Bu süreçte çıkarım yapma becerisi işe koşulacaktır. Çıkarım yapma becerisi "bireyin önerme ve varsayımlara dayalı olarak sonuca ulaşması" anlamına gelir (Aşkar vd., 2023, s. 30). Yorum, işaretlere dayalı olarak anlamın türetilmesi ve iletilmesi sürecinde hem nitelendirmeyi hem de analizi birleştirir. Birey, mevcut bilgi, deneyim ve ön kabul gibi unsurları kullanarak, çeşitli önermelerde bulunur ve bu önermeleri temel alarak sonuçlara ulaşır. Bu süreçte mantık, çıkarım ve analiz becerileri kullanılarak önermeler arasında ilişki kurulur ve sonuçlar çıkarılır. Bireyin önerme ve varsayımlara dayalı düşünme süreci, yeni bilgilerin sentezlenmesi ve anlamlandırılmasında önemli bir rol oynar. Yine sentezlenen ve anlamlandırılan bilginin iletilmesi tartışma becerisi ile olacaktır. Tartışma becerisi, "herhangi bir konu hakkında bireylerin görüşlerini mantıksal çerçevede sunması, başka görüşleri dinlemesi ve kendi görüşlerini başka görüşlerle mantıksal açıdan kıyaslaması" anlamına gelir (Aşkar vd., 2023, s. 32). Birey, mantık yoluyla argümanlarını ortaya koyar, doğruluk ve tutarlılık prensiplerine dayanarak düşüncelerini savunur ve başkalarının düşüncelerini anlamak ve değerlendirmek için açık olur. Bu süreç, farklı bakış açılarını değerlendirerek daha kapsamlı bir görüş oluşturmayı sağlar ve düşüncelerin daha sağlam temellere dayanmasını sağlar. Bu becerilerin kazanılması, öğrenenlerin meraklarını harekete geçirecek sürpriz (anormal) durumları fark etmelerinde, kasıtlı kararlar verebilecek analiz araçlarına sahip olmalarında ve işaretleri anlama ve yorumlamada daha yetkin hale gelmelerine yardımcı olur (Chiasson, 2001). Bu durumda abdüktif düşünme becerisinin kullanımı öğrencilerin aktif katılımcılar olmalarını, öğrenme sürecinde seçim yapmalarını ve kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirmelerini teşvik edecektir. Dolayısıyla abdüktif düşünme becerisinin işe koşulması süreci, SDÖ becerilerinin geliştirilmesi sürecini de destekleyecektir. Bu bağlamda abdüktif düşünme becerisinin alan becerilerinin kazandırılması sürecinde işe koşulmasının sağlanması, K12 Beceriler Çerçevesi'nde tanımlanan beceri geliştirme sürecine katkı sağlayacak, öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve anlamlı öğrenme sağlanması açısından faydalı olacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yaklaşımı kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında dokümanlar; araştırmanın ilk aşamalarında bir başlangıç noktası sağlamak, temel kavramların geliştirilmesine ve araştırma araçlarının oluşturulmasına katkıda bulunmak, başlı başına veri kaynağı sağlamak ve birincil verilerin analizine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır (Scott ve Morrison, 2005). Bu bağlamda, Aşkar vd. (2023) editörlüğünde yazılan "K12 Beceri Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" kitabı, araştırmanın problem durumunun oluşturulmasında, temel kavramların geliştirilmesinde kaynaklık etmiştir. Bununla birlikte, "K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli" temel alınarak problem durumuna ilişkin bütüncül bakış açısı sağlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, abdüktif düşünmenin K12 öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirme sürecindeki rolünü incelemektir. Çalışma, öğretim süreci planı ve öğretim teknikleri üzerinde yapılan bir analize dayanmaktadır. Dolayısıyla, araştırmada insanlar üzerinde herhangi bir müdahale veya veri toplama gerektiren bir yöntem bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırma için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde, matematik alan becerilerinin geliştirilmesinde abdüktif düşünme becerisinin kullanımı temele alınmıştır. Bu kapsamda, K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli'nde bulunan dört kısmın öğrenme ortamlarına yansımaları incelenmiştir. Temel çerçeve olarak tanımlanmış ilk kısım; alan becerisi, ilgili eğilimler, ilgili SDÖ becerileri ve içerik çerçevesinden oluşmaktadır. İkinci kısım, öğrenme-öğretme süreci olarak tanımlanmıştır. Üçüncü kısmı öğrenmeyi zenginleştirme şeklinde tanımlanmıştır. Dördüncü kısım, beceri geliştirme sürecine ilişkin öğretmen yansıtmaları şeklinde tanımlanmıştır.

Matematik Alan Becerilerinin Geliştirilmesinde Abdüktif Düşünme Becerisinin Kullanımı

K12 Beceriler Çerçevesi'nde matematik alan becerileri; (a) matematiksel muhakeme becerisi, (b) matematiksel problem çözme becerisi, (c) matematiksel temsil becerisi, (c) veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme becerisi, (d) matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerisi olarak tanımlanmıştır (Karabey vd., 2023). Söz konusu becerileri kullanılacak içerikle bütüncül bir yapıda kazandırmak için süreç bileşenlerinin ve gerekirse bütünleşik becerilerin kullanılması önerilmektedir. Abdüktif düşünme becerisi, bütünleşik becerilerin kullanımını içerdiğinden matematik alan

becerilerinin kazandırılmasında işe koşulabilir. Bu süreç aynı zamanda abdüktif düşünme becerilerinin geliştirilmesini de destekleyecektir.

Matematiksel muhakeme, matematiksel faaliyetlerin merkezindedir ve aynı zamanda böyle bir beceriye sahip olmak, öğrenenler için zorlayıcı da olabilmektedir (Mejia-Ramos ve Inglis, 2008). K12 Beceriler Çerçevesi'nde matematiksel muhakeme becerisi için asgari bütünleşik beceriler; çözümleme, yorumlama, çıkarım yapma, matematiksel doğrulama ve/veya ispat yapma olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte matematiksel muhakeme becerisi geliştirilmesi sürecinde, tanımlanan diğer matematik alan becerilerinin de işe koşulduğundan bahsedilmiştir (Karabey vd., 2023). Bu bağlamda matematik alan becerilerinin öğretiminde abdüktif düşünme becerisinin işe koşulması, matematiksel muhakeme becerisi üzerinden örneklendirilmiştir.

K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli I. Kısmı

İlgili örnekte matematik alan becerilerinden matematiksel muhakeme becerisi, 8. sınıf matematik öğrenme alanlarından köklü sayılar içeriği üzerinden sunulacaktır. Matematiksel muhakeme bütünleşik becerilerine ek olarak bütünleşik becerilerden; gözleme dayalı tahmin etme becerisi, mevcut bilgiye dayalı tahmin etme becerisi, çıkarım yapma becerisi, tartışma becerisini içeren abdüktif düşünme becerisi olarak tanımlanmış beceri de işe koşulmuştur. Matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen, benlik eğilimlerinden merak (E1.1.) ve azim (E1.3.); sosyal eğilimlerden güven (E2.4.) ile entelektüel eğilimlerden özgün düşünme (E3.11.) ve yaratıcılık (E3.3.) olarak seçilmiştir. Matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen SDÖ becerileri, sosyal yaşam becerilerinden iletişim (SDB2.1.) ve iş birliği (SDB2.2.) olarak seçilerek temel çerçeve oluşturulmuştur. Tablo 1'de matematiksel muhakeme becerisi, bütünleşik becerileri ve süreç bileşenleri, seçilen içerik üzerinden sınıflandırılmıştır.

Tablo 1

İçeriğin Sınıflandırılması

Matematik Alan Becerisi	Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	Düzey Betimleyiciler (D2)	İçerik ile alan becerilerinin ilişkilendirilmesi
Matematiksel Muhakeme Becerisi	Çözümleme	Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek	• Sayılara, sayılarla ilgili işlemlerin bileşenlerine ve şekillerin parçalarına ait özellikleri arasındaki ilişkileri belirler. • Gözlem veya deneyime dayalı bir gerçek yaşam durumunun ögelerini işlemsel, şekilsel, örüntüsel ve kavramsal olarak ilişkilendirir. • Verilen bir durumun ögelerini şekilsel, örüntüsel ve kavramsal olarak ilişkilendirir.	**Görev 1.** Kenar uzunluğu ardışık sayma sayısı olan iki karenin iç içe çizilmesi istenir. **Görev 2.** Çizilen iki karenin alanlarının hesaplanması istenir. **Görev 3.** Elde edilen alanların tam kare sayılar olduğu sonucu elde edilir.
	Yorumlama	Mevcut olay/konu/durumu bağlamdan kopmadan dönüştürmek Kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu nesnel, doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade etmek	• Çözümlediği bir gerçek yaşam veya matematiksel durumu, içerdiği ilişkileri açıklayan matematiksel temsillerle (şekil, somut materyal, tablo, cebir, grafik) ifade eder. • Matematiksel olarak temsil ettiği gerçek yaşam durumunu veya matematiksel durumu kendi ifadelerini kullanarak matematiksel kavramlarla uyumlu bir şekilde açıklar.	**Görev 4.** Elde edilen tam kare sayıların arasındaki sayıların neden tam kare olmadığı sorulur. **Görev 5.** Seçilen tam kare olmayan bir sayı (alan) için bir kare çizilip çizilemeyeceği tartışılır. **Görev 6.** Bu tartışmada yaklaşık bir kenar uzunluğu ile işlem yaparak yaklaşık değerin tahmin edilebileceği sonucuna ulaşılır. **Görev 7.** Seçilen tam kare olmayan sayıyı bir karenin alanı olarak alınabileceği varsayımında bulunulur.
	Çıkarım Yapma	Mevcut bilgisi dâhilinde varsayımda bulunmak Örüntüleri listelemek Karşılaştırmak Önerme sunmak	• Yorumladığı gerçek yaşam veya matematiksel durumdaki ilişkilere yönelik örneklere ve örüntülere dayalı bir varsayımda bulunur. • Varsayımındaki örneklere veya örüntülere ait ilişkileri inceleyerek ya da tamamlayarak örüntülere (sayılar, işlemler, sayı kümeleri, cebirsel ifadeler ve şekillere yönelik) ait genellemeleri belirler. • Elde ettiği genellemenin varsayımını karşılayıp karşılamadığını örnekler, şekil, tablo ve grafik ile sınar. • Varsayımı ile ilgili ulaştığı sonuca yönelik doğrulayabileceği bir önermeyi sözlü ve/veya semboller kullanarak sunar.	**Görev 8.** Bu karenin alanının tam kare hangi iki alanın arasında olduğu bulunur. **Görev 9.** Tam kare olmayan alana sahip varsayımsal karenin bir kenar uzunluğunun alabileceği değer aralıkları belirlenir. **Görev 10.** Tam kare olmayan alana sahip karenin bir kenar uzunluğunun, küçük tam kare alanın bir kenar uzunluğundan kesinlikle fazla olduğu çıkarımı yapılır. **Görev 11.** Tam kare olmayan karenin bir kenar uzunluğunun, küçük tam kare alana sahip karenin bir kenar uzunluğundan ne kadar fazla olduğunun nasıl hesaplanabileceği tartışılır.

	Değerlendirmek	• Sunduğu önermenin katkısına yönelik gerekçeler sunar.	**Görev 12.** İç içe çizilen tam kare kareler arasında kalan alanın kaç cm^2 olduğunun hesaplanması istenir. **Görev 13.** Bulunan alanın bu iki tam kare alan arasında bulunan tam kare olmayan alanlar için maksimum büyüyebilecek alan olduğu çıkarımı yapılır. **Görev 14.** Varsayımsal tam kare olmayan alana sahip karenin küçük tam kare alandan ne kadar büyüdüğü hesaplanır. **Görev 15.** Maksimum büyüyebilecek alanda ne kadar büyümüş olduğunun oranlanması istenir.
Matematiksel Doğrulama ve/veya İspat Yapma	Matematiksel doğrulama ve/veya ispat yöntemlerini seçerek işe koşmak Matematiksel ispat ve/veya doğrulamayı değerlendirmek	• Önermenin geçerliliğini destekleyen kapsayıcı örnekler verir. • Önermenin küme özelliklerini ve sınırlılıklarını belirler. • İşe koştuğu doğrulamanın benzer önermelere uygulanıp uygulanamayacağına karar verir. • Önermeyi gözden geçirerek yeni durumlara veya kümelere uyarlar.	**Görev 16.** Küçük tam kare alanın üzerine bu oran kadar büyüdüğü çıkarımına dayanarak genel formül yazılır. **Görev 17.** İlgili alıştırmalar yapılır.

İçerik, 8. sınıf matematik alt öğrenme alanı olan köklü sayılar olarak belirlenmiştir ve "tam kare olmayan sayıların yaklaşık kare kökünü hesaplama" konusu üzerinden matematiksel muhakeme becerisi öğretimi planlanmıştır. İçerik, matematiksel muhakeme becerisinin bütünleşik becerileri, süreç bileşenleri ve bu bileşenlere ait düzey betimleyicileri kapsamında verilecek görevler üzerinden somutlaştırılmıştır. İçeriğe ilişkin etkinliklerle abdüktif düşünme becerisi işe koşularak üst düzey düşünme becerilerinin edindirilebileceği süreç planlanabilir. Bununla birlikte bu süreçte öğrenenlerin eğilimleri ve SDÖ becerileri hem matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilmesi sürecinde işe koşulacak hem de geliştirilebilecektir.

K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli II. Kısım

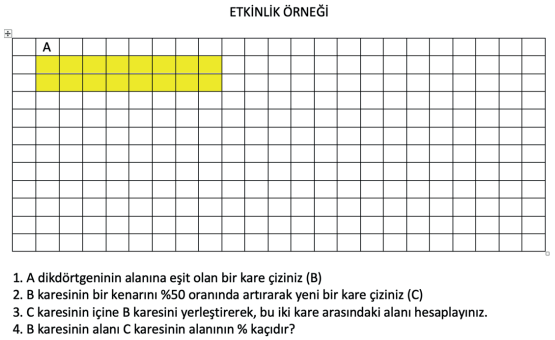
Bu kısımda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin özel durumlar, ön değerlendirme/hazırbulunuşluluk, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları ve ölçme değerlendirme durumları bulunmaktadır. Bu bağlamda ilgili örnek için öncelikle sınıf düzeninin grupla çalışmaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Ön değerlendirme/hazırbulunuşluluk: Bu adım için süreç içinde işe koşulacak karenin alanı ve oran konularını içeren bir grup etkinliği planlanması önerilmektedir. Örneğin, bir dizi yönerge içeren bir çalışma kâğıdı hazırlanarak öğrencilere dağıtılır.

Gruplar yönergeleri takip ederek uygulamayı yapar. Sonra her grup bir adımı açıklar. Bu adımın ders zamanının ilk 10 dakikası içinde yapılması önerilmektedir. İlgili etkinlik kâğıdı aşağıda sunulan Şekil 1'deki gibi hazırlanabilir.

Şekil 1

Ön Hazırlık Etkinlik Örneği

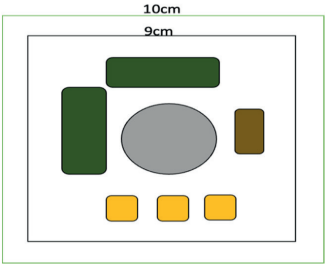

ETKİNLİK ÖRNEĞİ
A
1. A dikdörtgeninin alanına eşit olan bir kare çiziniz (B)
2. B karesinin bir kenarını %50 oranında artırarak yeni bir kare çiziniz (C)
3. C karesinin içine B karesini yerleştirerek, bu iki kare arasındaki alanı hesaplayınız.
4. B karesinin alanı C karesinin alanının % kaçıdır?

Ön hazırlık etkinliği ile öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri hakkında bilgi edinilir. Ön öğrenmesi eksik olan öğrenciler için ilgili konular hatırlatılır. Öğretmen, karenin alanı ile karekök arasındaki ilişkinin ne olduğunu sorarak öğrenenlerin geçmiş bilgileri ile köprü kurmalarına yardımcı olur. Bu soru, öğrenenlerin daha önce edindikleri bilgileri hatırlamalarını ve yeni bilgilerle ilişkilendirmelerini teşvik eder. Bu şekilde öğrenenlerin geçmiş bilgilerini güncel konuyla ilişkilendirerek anlama sürecini desteklemek amaçlanır.

Öğrenme-öğretme uygulamaları bağlamında matematiksel muhakeme becerisinin, çözümleme bütünleşik becerisi için içerikte tanımlanan Görev 1, Görev 2 ve Görev 3'e ilişkin yapılacak bir etkinlik için öğrenenler gruplara ayrılır. Kare şeklinde bir oda tasarlamaları ve odanın içine yerleştirecekleri eşyaları da odanın ortasında ve yine bir kare oluşturacak şekilde yerleştirmeleri istenir. Bu süreçte, öğrenenlerin SDÖ becerileri, iletişim becerisi ve iş birliği becerisi üzerinden desteklenecektir. İletişim becerisi "grup etkileşimine katılmak" (SDB2.SB4) süreç bileşeni; iş birliği becerisi "ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak" (SDB2.2.SB4) süreç bileşeni üzerinden işe koşulacaktır (Özhan vd., 2023). Bununla birlikte öğrenenlerin "karşı tarafın niyet ve davranışlarının ahlaka uygun, adaletli, yapıcı ve fayda sağlaması açısından öngörülebilir olacağına dair inançlarını ifade eden zihinsel örüntüleri olarak tanımlanan" güven eğilimi (E2.4.) iş birliği becerisini geliştirirken, uygulama süreci güven eğiliminin gelişmesine olanak tanıyacaktır. Yapılması istenen çizim aşağıdaki gibi olabilir.

Şekil 2

Çözümleme Becerisi Uygulaması



Bu aşamada her gruptan, odanın toplam alanı ile eşyaları yerleştirdikleri alanı hesaplamaları istenir. Bu noktada elde edilen alanların tam kare ifadeler olduğu söylenir. Bu sonuca dayanarak öğrenenlerden tam kare sayıların ne olduğuna ilişkin tanımlama yapmaları istenir. Öğrenenler bu aşamada gözleme dayalı tahmin etme becerisini söz konusu becerinin "mevcut olay/konu/duruma ilişkin ön gözlem ve/veya deneyimi ilişkilendirmek" (KB2.11.SB1.) süreç bileşeni üzerinden, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme becerisini "elde edilen veriler üzerinde kurala dayalı hesaplama yapmak" (KB2.12.SB2.) süreç bileşeni üzerinden işe koşacaklardır. Bu süreç sonunda her grup, kendi çıkarımına dayanarak ortak bir tanım yapar. Bu aşamada çıkarım yapma becerisini "mevcut bilgisi dahilinde varsayımda bulunmak" (KB2.10.SB1.) ve "önerme sunmak" (KB2.10.SB.4.) süreç bileşenleri üzerinden işe koşacaklardır. Yapılan tanımlar sınıfla paylaşılır ve her grubun tanımı üzerinde doğrulamalar ve çürütmeler üzerine tartışılır. Bu aşamada, "mantıksal çelişki ve tutarsızlıkları ve/veya geçersizlikleri tespit etme" (KB2.18.SB2.) ile "çürütmek veya kabul etmek" (KB2.18.SB3.) süreç bileşenleri işe koşulacaktır. Tüm bu süreçlerden sonra öğrenenler, bir gerçeğe (tam kare sayılar) ilişkin nedenler için varsayımlarda bulunacaklarından ve bu varsayımları tartışarak en makul nedene (tanım) ulaşacaklarından abdüktif düşünme becerisi geliştireceklerdir. Bu tartışmanın sonucunda tam kare sayıların aslında bir kenarı doğal sayı olan karelerin alanlarını ifade ettiği çözümlemesi yapılır.

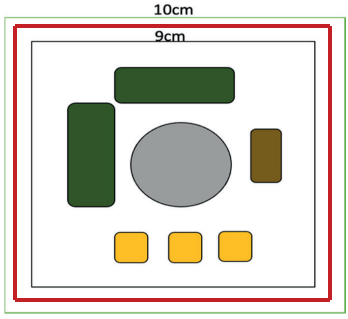
Matematiksel muhakeme becerisinin yorumlama adımı için oluşturulmuş Görev 4, Görev 5, Görev 6 ve Görev 7 için oluşturulacak etkinlik için beyin fırtınası tekniği kullanılabilir. Öğretmen, "tam kare sayıların arasında kalan tam sayı alanlar için bir kare çizilip çizilemeyeceğini" sorar. Öğrenenler, çizilebilir ya da çizilemez olmasına ilişkin fikirlerini söyler. Fikirler yargılanmadan tahtaya not edilir. Öğretmen, fikirlerden esinlenilmesine, fikrilerin genişletilmesine destek verir. Bu noktada öğrenenlerin SDÖ becerilerinden sosyal farkındalık becerisi, "başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı göstermek" (SDB2.3.SB3.) süreç bileşeni ve iş birliği becerisi, "düşüncelerini

başkalarıyla tartışmak/müzakere etmek" (SDB2.2.SB2.) üzerinden desteklenir. Bununla birlikte öğrenenlerin, entelektüel eğilimlerinden özgün düşünme (E3.11.) ve yaratıcılık (E3.3.) eğilimleri, matematiksel muhakeme becerisinin yorumlama adımında "mevcut olay/konu/durumu bağlamdan kopmadan dönüştürmek" (KB2.14.SB2.) ve "kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu nesnel, doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade etmek" (KB2.14.SB3.) süreç bileşenlerinin işe koşulmasına olanak tanıyacaktır. Bu süreç, öğrenenlerin söz konusu eğilimlerinin gelişmesini de sağlayacaktır. Uygulama sonunda sorulan soruya yanıt olabilecek en makul neden üzerine tartışılır (KB2.18.SB3.). Bu süreçte öğrenenler, ortaya koydukları varsayımlardan denenebilecek en makul varsayımı seçeceklerinden abdüktif düşünme becerilerinin gelişeceği söylenebilir.

Matematiksel muhakeme becerisinin çıkarım yapma adımı için oluşturulmuş Görev 8 ile Görev 15 arasındaki içeriğe ilişkin oluşturulacak etkinlik için iş birlikli problem çözme tekniği kullanılabilir. İş birlikli problem çözme, diğerleriyle birlikte çalışarak bir probleme çözüm üretme becerisi ve kapasitesidir. Bu beceri; bir grup içinde çalışırken iş birliği yapabilme, etkili iletişim kurabilme, farklı bakış açılarını anlayabilme ve yönetebilme, ortak hedeflere odaklanabilme ve grup dinamiklerini yönetebilme yeteneği gibi çeşitli özellikleri içermektedir (OECD, 2017). Gruplara ayrılmış ve kare şeklinde oda tasarlamış öğrenenlere öğretmen, "odanın tamamı ile eşyaların yerleştirildiği kare arasında kalan alanda varsayımsal bir kare çizilirse bunun kenar uzunluğunu nasıl hesaplayabileceklerini sorar". Öğrenenlerin bu varsayımsal kareyi mevcut şekillerine çizerek üzerinde düşünmeleri istenir. Bu adımda çıkarım yapma süreç bileşenlerinden "mevcut bilgisi dâhilinde varsayımda bulunmak" (KB2.10.SB1.) işe koşulur. Örnek bir çizim aşağıdaki gibi olabilir.

Şekil 3

Çıkarım Yapma Becerisi Uygulaması



Öğrenenler, olası çıkarımlar için bir süre düşüncelerini birbirleriyle paylaşır (SDB2.2.SB2). Öğretmen, öğrenenlerin merak ettikleri soruları cevaplayabilir. Problemin çözümü için çıkarımlar aşama aşama sınıfla tartışılabilir. Bu aşamada tartışma bütünleşik becerisinin "mantıksal temellendirme yapmak" (KB2.18.SB1.) süreç bileşeni işe koşulacaktır. İş birlikli problem çözme sürecinde grup üyeleri, birbirlerine karşı açık ve net bir iletişim kurarak, farklı perspektiflerden bakarak ve birbirlerinin becerilerinden faydalanarak bir çözüm üretmeye çalışırlar. Dolayısıyla süreç, gruptaki her öğrenenin farklı eğilimlerinin sonucunda işe koştukları becerilerin grubun geri kalanıyla paylaşılmasına ve problemin çözümü için oluşturulacak stratejilerde kullanılmasına olanak sağlayacaktır. Öğrenenlerin merak (E1.1.) ve azim (E1.3.) eğilimleri, iş birlikli problem çözme sürecinde birbirlerinden öğrenme ve problemi çözmek için karşılaşılan zorlukları aşma istekliliğine olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrenenlerin güven eğilimleri (E2.4.) problem çözme sürecinde iş birliği yapmalarını kolaylaştıracaktır. İş birlikli problem çözme süreci, öğrenen eğilimlerinin kolaylaştırıcı etkisiyle hem SDÖ becerilerinin hem de alan becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu süreçte SDÖ becerilerinin sosyal yaşam becerilerinden iletişim becerisinin "başkalarını etkin şekilde dinlemek" (SDB2.1.SB1.), "duygu ve düşünceleri ifade etmek" (SDB2.1.SB2.), "sözlü ya da sözsüz olarak etkileşim sağlamak" (SDB2.1.SB3.), "grup etkileşimine katılmak" (SDB2.1.SB4.) süreç bileşenleri işe koşulacaktır. Bununla birlikte yine iş birliği becerisinin "kişi veya gruplarla iş birliği yapmak" (SDB2.2.SB1.), "düşünceleri başkalarıyla tartışmak/müzakere etmek" (SDB2.2.SB2.), "farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak" (SDB2.2.SB3.) ve "ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak" (SDB2.2.SB4.) süreç bileşenleri işe koşulacaktır. Bu süreçte ilk aşamada beklenen, öğrenenlerin söz konusu varsayımsal kare ile bu kareyi içine alan kareler arasında bir ilişki geliştirmesidir. Bu süreçte matematiksel muhakemenin çıkarım yapma becerisinin "mevcut bilgisi dahilinde varsayımda bulunmak" (KB2.10.SB1.) süreç bileşeni işe koşulacaktır. Her grup kendi çıkarımını yapabilir. Bu süreçte ise matematiksel muhakemenin çıkarım yapma becerisinin "önerme sunmak" (KB2.10.SB4.) ile "değerlendirmek" (KB2.10.SB5.) süreç bileşenleri işe koşulacaktır. Örneğin, gruplardan biri varsayımsal karenin bir kenar uzunluğunun bu kareyi içine alan tam karelerden küçük olanın bir kenar uzunluğundan büyük olduğu çıkarımı yapabilir (KB2.10.SB1.). Buna karşın diğer grup, varsayımsal karenin alanı ile tam kare alanlar arasında bir ilişki kurabilir (KB2.10.SB1.). Bu aşamada, grup çıkarımlarının matematiksel olarak temsil edilmesi ve açıklanması istenir (KB2.10.SB4./KB2.10.SB5.). Örneğin, bir grup için bu temsil aşağıdaki gibi olabilir:

$$9 < x < 10$$

Öğretmen bu noktada öğrenenlerin düşünce geliştirmelerine yardımcı olmak için sorular sorar. Örneğin, bir kenar uzunluğunu hesaplamak istedikleri varsayımsal karenin hareketli olduğu durumu düşünmelerini isteyebilir. Bu yönlendirme, öğrenenlerin varsayımsal karenin bir kenar uzunluğunu hesaplayabilmek için yeni bir strateji geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Bu noktada abdüktif düşünme becerisi işe koşulacaktır. Dolayısıyla elde ettikleri bu yeni bilgiye dayanarak yeni çıkarımlar yapmaları olasıdır. Bu noktada matematiksel muhakemenin çıkarım yapma becerisinin "örüntüleri listelemek" (KB2.10.SB2.) ve "karşılaştırmak" (KB2.10.SB3.) süreç bileşenleri de işe koşulacaktır. Örneğin, öğrenenler bu varsayımsal karenin alanının maksimum genişleyebileceği alanı hesaplayabilirler. Yukarıdaki örnek için bu alan tam kare alanların arasında kalan 100-81=19 cm^2'lik alana denk gelecektir. Her grubun örneği için bu alan farklı değerler alacaktır. Öğrenenler belirledikleri varsayımsal alanın bu maksimum alanda ne kadar büyüdüğünü de varsayımsal karenin alanından küçük tam kare alanı çıkararak hesaplayabilirler. Bu noktada öğrenenler için bir tartışma sorusu ortaya çıkmış olacaktır. Çünkü her grubun bulduğu farklı maksimum alanların, farklı sonuçlar olması, varsayımsal karenin ne kadar büyüdüğüne ilişkin farkın işe koşulamayacağı anlamına gelmektedir. Bu noktada öğrenenler genel bir karşılaştırma yapmak için hangi yöntemi kullanabileceğini tartışabilir. Bu tartışma sonucunda beklenen örüntüleri inceleyerek (KB2.10.SB2.) ve karşılaştırma yaparak (KB2.10.SB3.) varsayımsal karelerin farklı maksimum genişleyebileceği alanları ortak hale getirebilecek bir yol bulmalarıdır. Bu yolu bulduklarında (söz konusu alanı %100 şeklinde ya da bütün olarak düşünerek) problemin çözümünü yapabilmiş olacaklardır.

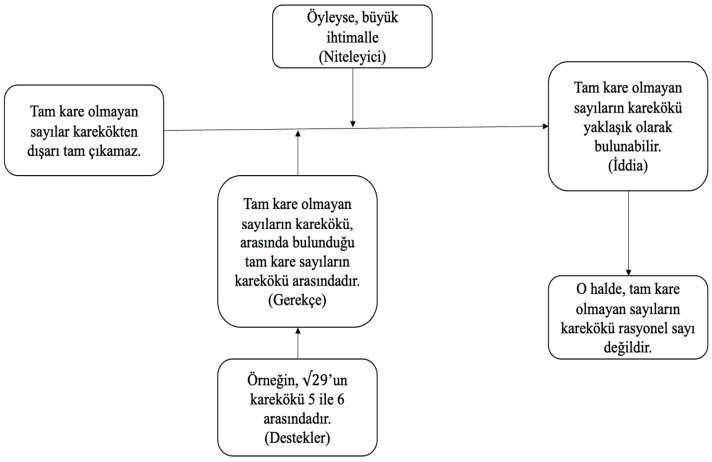
Matematiksel muhakeme becerisinin matematiksel doğrulama ve/veya ispat yapma adımı için oluşturulmuş Görev 16 için gruplardan problemi çözme yollarını gösteren görseller tasarlamalarını ve bu tasarımı matematiksel olarak temsil etmeleri istenir. Öğrenenler bu noktada matematiksel doğrulama ve/veya ispat yapma becerisinin "matematiksel doğrulama ve/veya ispat yöntemini seçerek işe koşmak" (MAB1.1.SB1.) süreç becerisini işleteceklerdir. Gruplar için bu görseller ve matematiksel temsil farklı olabilir. Gruplar görsellerini ve matematiksel temsillerini tüm sınıfla paylaşırlar. Bununla birlikte farklı örnekler için grupların matematiksel temsilleri kullanılarak, uygulama sonuçları karşılaştırılarak genellemelerinin gözden geçirilmesi sağlanır. Bu noktada matematiksel doğrulama ve/veya ispat yapma becerisinin "matematiksel ispat ve/veya doğrulamayı değerlendirmek" (MAB1.1.SB2.) süreç bileşeni işe koşulacaktır.

Ölçme ve değerlendirme durumları: Bu kısımda SDÖ becerilerinin gelişimini gözlemlemek için öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri yapılabilir. Yine tüm süreç öğretmen tarafından gözlenerek SDÖ becerileri hakkında öğrencilere

geri bildirimde bulunulabilir. Bilişsel becerilerin ölçülmesi için başarı testi uygulanabilir. Bununla birlikte düşünme becerilerinin ölçülmesi için argümantasyon şeması kullanılabilir. Argümantasyon şeması, bir argümanın yapısını ve mantığını görselleştirmek için kullanılan bir araçtır. Bu şema, argümanın temel önermelerini, destekleyici kanıtları ve sonuçları gösterir (Tolmin, 1958). Matematiksel muhakeme becerisinin abdüktif düşünme becerisi işe koşularak edinilmesi sürecinde öğrenenler, kanıttan yola çıkarak, bu sonuca neden olmuş olabilecek varsayımlar oluştururlar ve en makul varsayımı seçerek/oluşturarak, çeşitli yollarla (problem çözme, gözlem vb.) bu varsayımı doğrularlar ya da çürütecek bir argüman bulurlarsa yeni bir varsayım oluşturarak süreci tekrarlarlar. Dolayısıyla argümantasyon şeması ile öğrenenlerin düşünme süreci ortaya konabilecektir. Örnek olarak verilen süreç için öğrenci gruplarının oluşturacağı argümantasyon şeması aşağıdaki gibi olabilir.

Şekil 4

Abdüktif Düşünme Becerisi İşe Koşularak Matematiksel Muhakeme Becerisi İçin Argümantasyon Şeması


Öyleyse, büyük ihtimalle (Niteleyici)
Tam kare olmayan sayılar karekökten dışarı tam çıkamaz.
Tam kare olmayan sayıların karekökü yaklaşık olarak bulunabilir. (İddia)
Tam kare olmayan sayıların karekökü, arasında bulunduğu tam kare sayıların karekökü arasındadır. (Gerekçe)
O halde, tam kare olmayan sayıların karekökü rasyonel sayı değildir.
Örneğin, √29'un karekökü 5 ile 6 arasındadır. (Destekler)

Argümantasyon şeması, abdüktif düşünme becerisi işe koşularak matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilmesinde öğrenenlerin sürece ilişkin akıl yürütmelerini açıklamayı amaçlamaktadır.

K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli III. Kısım

Bu kısımda farklılaştırma etkinlikleri ile beceriler arası ilişkiler bulunmaktadır. Farklılaştırma etkinlikleri, beceri ve kavramsal içeriğin güçlük derecesine göre çeşitlendirilmesi, özel gereksinimli bireyler için düzenleme gibi kapsayıcılığı artırıcı

uygulamaları içermektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrenenleri oluşturulacak gruplara dahil etmek, SDÖ becerilerinin gelişmesi için önemli olacaktır. Bununla birlikte bireyselleştirilmiş programlar dahilinde öğrenme alanlarına ilişkin becerilerin grup içinde kullanımı sağlanabilir. İlgili örneğin ilk uygulaması için karelerin çizilmesi ya da tasarlanan oda için eşya çizilmesi olabilir ya da karelerin alanlarını hesaplama, alanlar arasındaki farkı bulma gibi dört işlem becerilerini içeren süreçler olabilir. Kapsayıcılığı artırmak için matematiksel muhakeme sonunda elde edilen ispata ilişkin uygulama örneklerinin güçlük düzeyleri farklılaştırılarak tüm öğrenenlerin sürece katılımı sağlanabilir. Beceriler arası ilişkiler bağlamında bilgi okuryazarlığı becerisinin matematiksel muhakeme becerisinin bütünleşik becerilerini edinme sürecinde işe koşulacağı söylenebilir. Bilgi okuryazarlığı; bir kişinin etkili bir şekilde bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerilerine sahip olması anlamına gelir (Kurbanoğlu, 2010). Nitekim K12 Beceriler Çerçevesi'nde de bilgi okuryazarlığı, bilgiye dayalı bir problem çözme süreci için bilgi kaynaklarını bilmek, kullanmak ve söz konusu kaynakların kullanımı için gerekli beceri ve donanıma sahip olmak olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bilgi okuryazarlığı, problem çözme süreci için de gerekli ve doğru bilgi kaynaklarına erişebilme ve onları kullanabilme noktasında işe koşulacak bir beceridir. Bununla birlikte matematik alan becerilerinden matematiksel temsil becerisi ve matematiksel problem çözme becerisi ilişkili beceriler arasında yer almaktadır.

K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli IV. Kısım

Bu kısımda öğretmen, beceri geliştirme sürecine ilişkin öğrenme-öğretme etkinlikleri tamamlandığında sürece ilişkin yansıtmalarda bulunur. Bu nedenle mevcut çalışmada sunulan öğretim tasarımında bu bölüme ilişkin örneklendirme yapılmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Geleneksel öğrenme ortamlarında öğretim stili, genellikle önce teorilerin ve modellerin öğretildiği, ardından alıştırmalara ve daha nadiren gerçek hayattaki uygulamalara geçildiği tümdengelimli öğretim modelidir (Rapanta, 2018). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenme ortamlarında ise öğrenenlere yorumlamak için deneysel verilerin, analiz etmek için vaka çalışmalarının ya da çözmek için karmaşık bir gerçek dünya probleminin sunulması ile başlayan, tümevarımlı öğretim stratejilerinin kullanılması yaygındır (Prince ve Felder, 2007). Elbette, tümevarımsal öğretim stilleri ile tümdengelimsel öğretim stilleri birbirleriyle ilgilidir çünkü tümevarımsal bir süreçte öğrenenlerin daha soyut bir şeye ulaşmak için genel olarak daha somut (kural, teori ya da ilke) bir şeyle başlaması gerekir. Bununla birlikte bu anlamda kullanılan ne tümdengelim ne de tümevarım bize sınıfta gerçekleşen ve daha sonra öğrenmeye

götüren muhakeme türü hakkında herhangi bir bilgi vermez. Abdüktif düşünme, öğrencilerin tam kontrolü altında olmayan ancak gerçeklerden veya bilgilerden çıkarılan bir sonucu haklı çıkarmak için daha uygun görünen kuralların kullanılmasını içerir (Rapanta, 2018). Dolayısıyla abdüktif düşünme, tümdengelimsel düşünmeden farklıdır ve öğrenenlerin açıklamalarına veya keşfetmelerine izin veren tüm muhakemeler, otomatik olarak abdüktif düşünmenin ürünüdür (Reid, 2018). Bu bağlamda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan iş birlikli problem çözmeye, tartışmaya, sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında doğası gereği abdüktif düşünmenin işe koşulması gerektiğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli temel alınarak bir örnek üzerinden matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilmesi sürecinde abdüktif düşünme becerisinin nasıl işe koşulacağına ilişkin bir öğretim süreci planlanmıştır. Söz konusu bu planın beceri temelli bir öğretim süreci için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte alan yazında, alan becerilerinin kazandırılması sürecinde abdüktif düşünmenin işe koşulması konusunda yapılmış çalışmalara (Cifarelli, 1999; Ferrando, 2006; Güneş, 2013; Hidayah vd., 2020; Kwon vd., 2006; Rapanta, 2018) rastlamak mümkündür. Hidayah vd. (2020) öğrencilerin cebir problemleri çözerken kullandıkları abdüktif düşünme türlerini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda, öğrencilerin abdüktif düşünme sürecini dört şekilde işe koştuklarını dile getirmektedirler. Bunları yaratıcı varsayım, gerçek optimizasyon, olgusal hata ve hatalı olgu şeklinde sınıflamışlardır. Abdüktif düşünmenin yaratıcı varsayım türünde, öğrencilerin problemi çözdüklerini ve yeni fikirler geliştirdiklerini; gerçek optimizasyon türünde, öğrencilerin problemin çözümü için varsayımda bulunduklarını ve varsayımlarını sınayarak onayladıklarını; olgusal hata türünde, problemi çözmek için kullandıkları gerçeklerin yanlış olmasından dolayı yanlış sonuca gittiklerini ve hatalı olgu türünde ise öğrencilerin sorgulanabilir şeyi, verili bir gerçek olarak varsaydıklarını ifade etmişlerdir. Cifarelli (1999), abdüktif bir çıkarımın bir problem çözücünün eylemlerini düzenlemeye, yeniden düzenlemeye ve dönüştürmeye hizmet edeceğini belirtmektedir. Ferrando (2006), abdüktif düşünmenin, matematiksel çıkarımları açıklamak ve yorumlamak için çok önemli bir beceri olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla abdüktif düşünme becerisinin, matematik alan becerileri üzerinden üst düzey düşünme ve SDÖ becerilerinin geliştirilmesi noktasında işe koşulabilecek bir beceri olduğu açıktır.

Bu çalışmada abdüktif düşünme becerisi, K12 Beceriler Çerçevesi'nde tanımlanmış bütünleşik becerilerinden birkaçının (gözleme dayalı tahmin etme becerisi, mevcut bilgiye dayalı tahmin etme becerisi, çıkarım yapma becerisi, tartışma becerisi) işe koşulduğu bir düşünme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bütünleşik beceriler bağ-

lamında bakıldığında, abdüktif düşünme becerisi için öğrenenin mevcut olay/konu/duruma ilişkin gözlem ve deneyimlerinden ve eldeki verilerden yola çıkarak, ortaya koydukları varsayımlara dayanarak çıkarım yapma ve çıkarımlarını mantıksal çerçevede diğerleriyle tartışma becerilerini kapsadığı görülmektedir. Bu becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulmasının matematik alan becerilerinin öğretilmesinin yanı sıra öğrenenleri harekete geçiren eğilimlerinin, SDÖ becerilerinin geliştirilmesi noktasında da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Problem çözme, çözücülerin bilişsel gerilimi hafifletmek için geçerli stratejileri düşündükleri ve gözden geçirdikleri bir abdüktif akıl yürütme biçimi olarak görülebilir (Cifarelli, 1999). Abdüktif düşünme, yeni hipotezlerin, sezgilerin ve tahminlerin oluşturulması gibi problem çözme sürecinde çözücünün zanaatlarını icra ettiği özgün faaliyetleri içerdiğinden (Burton, 1984); merak, azim, kararlılık, öz güven gibi benlik eğilimlerinin güçlü şekilde kullanıldığı bir faaliyettir. Bununla birlikte abdüktif düşünme süreci eleştirel, empatik, tartışmacı ve diyalojiktir (Dreamson ve Khine, 2022). Abdüktif düşünme sürecinde farklı görüşlerin tartışıldığı bir iletişim ortamı önemlidir. İyi iletişim becerileri, farklı fikirleri paylaşma, eleştirel düşünme ve diğer insanlarla etkili bir şekilde etkileşime geçme yeteneğini içerir. Dolayısıyla abdüktif düşünme becerisi ile SDÖ becerileri karşılıklı olarak birbirinin gelişmesine olanak tanıyacaktır.

Öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin çeşitli beceriler geliştirmesi ancak onların sürece aktif olarak katıldığı uygulama ve deneyimlemeye dayalı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi ile mümkün olabilecektir. Bu tür bir öğrenme ortamı, öğrencilerin bilgiyi sadece pasif bir şekilde almak yerine, gerçek hayatta kullanabilecekleri becerileri kazanmalarını hedefler. Abdüktif akıl yürütme hem öncüllerin hem de sonucun akla yatkınlığı ve uygulanabilirliği fikrini benimser. Bu nedenle öğretmenlerin rolü, ilgili hipotezleri formüle etme ve kriterlere göre en makul olanı seçme konusunda öğrencilere rehberlik etme rolü haline gelir (Rapanta, 2018). Bu da öğreneni merkeze alan bir öğrenme süreci için gerekli bir unsurdur.

Eğitim hakkının gerçekleşmesi, gençlere mutlu ve üretken bir yaşam sürmelerini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmaları için gerekli olan fırsatları sunmayı gerektirir. Aynı zamanda toplum yaşamının iyileştirilmesine katkıda bulunarak gençlerin toplumsal görevlerini yerine getirmelerini sağlar (Ofoha, 2011). Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini artırmalarını, düşünme yeteneklerini geliştirmelerini, değerlerini şekillendirmelerini ve sosyal ilişkilerini güçlendirmelerini sağlamalıdır. K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli, öğrenenlere gerçek dünya problemlerine yönelik çözümler üretmek için gerekli olan üst düzey düşünme becerileri ve SDÖ becerilerini geliştirmelerini sağlayacak bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Bu sayede öğrenme süreçleri yalnızca bilgi üzerine değil aynı zamanda becerilerin geliş-

tirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte öğrenenler, bilgiyi ezberlemek yerine yapılandırarak anlamlandıracaklardır. Bununla birlikte öğrenenlere becerilerini uygulama fırsatı verecek öğrenme ortamları oluşturmak, onların öğrenmeye ilişkin tutkularını artıracak ve öğrenenlerin bağımsız ve öz güvenli hale gelmelerini sağlayacaktır. Bu sayede öğrenenler genelde hayatta ve özelde iş hayatında başarılı olmak için gereken becerileri kazanmış olacaklardır.

Öneriler

K12 Beceriler Çerçevesi'nde sunulan eğilimler, kavramsal beceriler, SDÖ becerileri, alan becerileri ve okuryazarlık becerileri temelinde öğrenme-öğretme süreci planlamak, geleceğin ihtiyaç duyduğu becerilere sahip bireyler yetiştirilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte bu sürece, öğrenenlerin günlük hayat rutinlerinden bilimsel bilginin keşfedilmesine kadar birçok alanda ihtiyaç duyulan abdüktif düşünme becerilerini işe koşmak hem K12 Beceriler Çerçevesi'nde sunulan beceri setinin hem de abdüktif düşünme becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda uygulayıcılara; (a) K12 Beceriler Çerçevesi kapsamında hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli temel alınarak öğrenenlerin abdüktif düşünme becerisini geliştirici sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamları oluşturulması, (b) Derslerin, öğrenenlerin becerilerini uygulayabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak planlanması, (c) Abdüktif düşünme becerisinin sadece matematik alan becerileri kapsamında değil diğer derslerde de kullanımının teşvik edilmesi, (d) Abdüktif düşünme becerisini geliştirici materyal ve etkinliklerin planlanması önerilmektedir.

Araştırmacılara ise abdüktif düşünme becerisinin matematik, fen bilgisi; Türkçe, sosyal bilgiler ve sanat derslerinde alan becerileri geliştirme sürecine etkisini araştıracakları çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Bu bağlamda söz konusu alan becerilerinin öğretilmesi sürecinde abdüktif düşünme becerisinin rolünün tespit edilebileceği deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Acemoglu, D., and Restrepo, P. (2019). Automation and new tasks: How technology displaces and reinstates labor. *Journal of Economic Perspectives*, *33*(2), 3-30. https://doi.org/10.1257/jep.33.2.3

Adair, J. (2010). *Decision making and problem solving strategies*. Kogan Page.

Akpolat, T. (2023). Abdüktif düşünme becerisi, İçinde G. Ekici (Ed.), *Düşünme becerileri ve uygulama örnekleri kılavuz kitabı* (ss. 1-26). Vizetek Yayınları.

Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., ve Kandırmaz, M. (Eds.). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli.* MEB.

Burton, L. (1984). Mathematical thinking: The strugle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education, 15* (1), 35-49.

Cifarelli, V. (1999). Abductive inference: Connections between problem posing and solving. In O. Zaslavsky (Ed.), *Proceedings of the conference of the international group for the psychology of mathematics education* (pp. 646-653), Israel Institute of Technology.

Chiasson, P. (2001). Peirce and educational philosophy. In M. Bergman & J. Queiroz (Eds.), *The Commens Encyclopedia: The Digital Encyclopedia of Peirce Studies.* New Edition. http://www.commens.org/encyclopedia/article/chiasson-phyllis-peirce-and-educational-philosophy

De Paor, C. (2023). Using peircean abduction to understand mentoring. *Educational Philosophy and Theory, 55*(1), 89-99. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2073220

Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, *132*(4), 1593-1640. https://doi.org/10.1093/qje/qjx022

Dreamson, N., and Khine, P. H. H. (2022). Abductive reasoning: A design thinking experiment. *International Journal of Art & Design Education*, *41*(3), 403-413. https://doi.org/10.1111/jade.12424

Elder, L., and Paul, R. (2016). *The miniature guide to the art of asking essential questions*. The Foundation for Critical Thinking.

Ferrando, E. (2006, July). The abductive system. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 57-64. PME.

Güneş, S. (2013). *Matematik eğitiminde argümantasyon ve kanıt süreçlerinin analizi ve karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, S. ve Özcan, U. (2022). Karar kuramı ve karar verme. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *33*, 119-125. https://doi.org/10.31590/ejosat.1035682

Harman, G. (1965). The inference to the best explanation. *Philosophical Review*, *74*, 88-95.

Hidayah, I. N., Sa'dijah, C., Subanji, and Sudirman (2020). Characteristics of students' abductive reasoning in solving algebra problems. *Journal on Mathematics Education*, *11*(3), 347-362. http://doi.org/10.22342/jme.11.3.11869.347-362.

Josephson, J. R., and Josephson, S. G. (Eds.). (1996). *Abductive inference: Computation, philosophy, technology.* Cambridge University Press.

Karabey, B., Erdoğan, A., ve Özkale, A. (2023). Matematik alan becerileri. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık ve M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* (pp. 100-123). MEB.

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, *24*(4), 723-747.

Kwon, Y., Jeong, J., and Park, Y. (2006). Roles of abductive reasoning and prior belief in children's generation of hypotheses about pendulum motion. *Science & Education,* 15, 643-656. http://doi.org/10.1007/s11191-004-6407-x

Magnani, L. (2009). *Abductive cognition: The epistemological and eco-cognitive dimensions of hypothetical reasoning*. Springer.

Magnani, L. (2017). *Abductive structure of scientific creativity.* Springer.

Mejia-Ramos, J. P., and Inglis, M. (2008). What are the argumentative activities associated with proof?. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, *28* (2),67-72. https://doi.org/10.1080/14794800902732258

Mirza, N. A., Akhtar-Danesh, N., Noesgaard, C., Martin, L., and Staples, E. (2014). A concept analysis of abductive reasoning. *Journal of Advanced Nursing*, *70* (9), 1980-1994. https://doi.org/10.1111/jan.12379

Mourtos, N. J., Okamoto, N. D., and Rhee, J. (2004, February). Defining, teaching, and assessing problem solving skills. In *7th UICEE Annual Conference on Engineering Education* (pp. 1-5).

OECD. (2017). PISA 2015 results (Volume V): Collaborative problem solving, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264285521-en

Ofoha, D. (2011). Assessment of the implementation of the secondary school skill-based curriculum to youth empowerment in Nigeria. *Edo Journal of Counselling, 4* (1&2), 75-91.

Özhan, M. B., Taşgın, A., Kandırmaz, M., Kerkez, B., ve Elçi, Y. (2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık ve M.

Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* (pp. 37-58). MEB.

Patokorpi, E., and Ahvenainen, M. (2009). Developing an abduction-based method for futures research. *Futures, 41* (3), 126-139. https://doi.org/10.1016/j.futures.2008.09.019

Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce, Vol. II: Elements of logic.* Belknap Press.

Prince, M., and Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, *36* (5), 14-20.

Raholm, M. B. (2010) Abductive reasoning and the formation of scientific knowledge within nursing research. *Nursing Philosophy ,*11, 260–270. https://doi.org/10.1111/nup.12421

Rapanta, C. (2018). Teaching as abductive reasoning: The role of argumentation. *Informal Logic*, *38* (2), 293–311. https://doi.org/10.22329/il.v38i2.4849

Reid, D. A. (2018). Abductive reasoning in mathematics education: Approaches to and theorisations of a complex idea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14* (9), em1584. https://doi.org/10.29333/ejmste/92552.

Scott, D., and Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research.* Continuum.

Shani, A. B., Coghlan, D., and Alexander, B. N. (2020). Rediscovering abductive reasoning in organization development and change research. *The Journal Applied Behavioral Science, 56* (1), 60-72. https://doi.org/10.1177/0021886319893016

Tolmin, S. E. (1958). *The uses of argument.* Cambridge University Press.

Walton, D. (2014). *Abductive reasoning.* University of Alabama Press.

Woods, D. R., Hrymak, A. N., Marshall, R. R., Wood, P. E., Crowe, C. M., Hoffman, T. W., Wright, J. D., Taylor, P. A., Woodhouse, K. A., and Bouchard, C. G. K. (1997). Developing problem solving skills: The mcmaster problem solving program. *Journal of Engineering Education, 86* (2), 75-91. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1997.tb00270.x

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Kapsamında Ortaöğretim Felsefe Grubu Alan Becerileri

DERLEME MAKALESİ

Ekrem Ziya DUMAN[1], Sibel KADIOĞLU[2], Mehmet PARMAKSIZ[3], Funda BULUT[4], Esra AKMAN[5], Begüm ŞİŞMAN[6], Gözde UYSAL[7], Levent AKKAYA[8], Öznur ATEŞOCAK[9]

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ezduman@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1965-1378.
2 Dr., Öğretmen, MEB, Felsefe, sibelflsf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0714-7270.
3 Öğretmen, MEB, Felsefe, mehmetparmaksiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9414-0498.
4 Öğretmen, MEB, Felsefe, fundademiroglu_bulut@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3861-4345.
5 Öğretmen, MEB, Felsefe, esraakman81@gmail.com, ORCID: 0009-0002-7900-7645.
6 Öğretmen, MEB, Felsefe, begumsisman.44@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4160-5004.
7 Öğretmen, MEB, Felsefe, ggfelsefe@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-2609-4227.
8 Öğretmen, MEB, Felsefe, kkkaya_44@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-0893-5217.
9 Öğretmen, MEB, Felsefe, oznurardakaan@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0970-4467.

Gönderilme Tarihi: 01.06.2023 Kabul Tarihi: 10.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1308823

Atıf: "Duman, E. Z., Kadıoğlu, S., Parmaksız, M., Bulut, F., Akman, E., Şişman, B., Uysal, G., Akkaya, L., ve Ateşocak, Ö. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli kapsamında ortaöğretim felsefe grubu alan becerileri. *Millî Eğitim, 53* (241), 543-570. DOI: 10.37669/milliegitim.1308823."

Öz

Türk Milli Eğitim sisteminin, çağdaş nitelikte eğitim düzeyine yükselebilmesi ve 21. Yüzyıl becerileri ile uyumu yakalaması adına beceri temelli öğretimi esas alan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında felsefe grubu alan becerilerine de yer verilmiştir. Felsefe grubu alan becerileri; MEB'in üst politikalarında yer alan değerleri taşıyan, yenilikçi, ilerlemeci, evrensel niteliklere ulaşma ve bireylere çağın ihtiyaç duyduğu donanımları kazandırma amacı çerçevesinde oluşturulmuştur. Felsefe grubu derslerinin hedeflerinin Bütüncül Modelin tümüne büyük ölçüde yansıdığını söylemek olanaklıdır. Modelin içinde alan becerilerine yer verilmesi; felsefe grubu derslerinde bütüncül olarak bireyin duyusal, duygusal ve bilişsel düzeylerinde istenilen başarıyı sağlamaya olanak tanıyacaktır. Felsefe grubu olarak ifade edilen felsefe, sosyoloji, psikoloji ve mantık derslerini içine alan beş temel alan becerisi belirlenmiştir. Bu dersler arasında psikoloji dersine ait eğitsel ve öğretimsel hedefleri barındıran beceri ve eğilimlerin Bütüncül Model'de yer alması sebebi ile ayrıca psikoloji alan becerileri yazılmamıştır. Mantık, felsefe ve sosyoloji dersleri için ise; mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama, felsefi muhakeme, felsefi düşünce ortaya koyma ve eleştirel sosyolojik düşünme becerileri oluşturulmuştur. Bu alan becerileri altında bütünleşik becerilere, süreç bileşenlerine ve süreç bileşenlerini görünür kılacak, somutlaştıracak göstergelere yer verilmiştir. Bu yapıyı tanıtmak için, beceri temelli öğretimi esas alan çalışmalar incelenmiş, alan becerileri alan yazın doğrultusunda temellendirilmiş ve ortaya çıkan alan becerileri Bütüncül Model ile ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan becerilerin, felsefe grubu derslerinin öğretim sürecine, büyük ölçüde temel olacağı ve süreçleri yeniden şekillendireceği öngörülmektedir. Bu doğrultudaki çalışmaların, alandaki eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Bütüncül Modeli, ortaöğretim, felsefe grubu alan becerileri, beceri, K12.*

Field Skills for Secondary Education Philosophy and Related Fields within the Content of Türkiye Holistic Model for K12 Skills Framework

Abstract

In order that Turkish National Education system could reach modern education level and catch up the consistence with 21st Century skills, philosophy group field skills were given place with the content of Türkiye Holistic Model for K12 Skills Framework. Philosophy and related fields skills were formed based on the purpose of reaching the innovative, progressive, universal qualities bearing the values taking place in the higher policies of MoNE and making the individuals attain the equipment needed by the modern age. It is likely to say that the objectives of the courses of philosophy and related fields are reflected to a great extent in the whole Holistic Model. Giving place for the field skills in the model will allow to provide the desired success at the sensory, emotional and cognitive levels holistically in the courses of philosophy and related fields. Five basic field skills comprising the courses of philosophy, sociology, psychology and logic known as philosophy and related fields were determined. Among these courses, psychology field skills were not written separately since the skills and inclinations bearing educational and teaching objectives for the course of psychology take place in the Holistic Model. For the courses of logic, philosophy and sociology, logical reasoning, philosophical query, philosophical reasoning, determining philosophical thought and critical sociological thinking skills were formed. Under these field skills, integrative skills, processive components and indicators that would make processive components apparent and embody them were given place. In order to introduce this structure, studies based on skill-based teaching were reviewed, field skills were grounded in line with the related literature and the field skills emerged were related to the Holistic Model. It is predicted that the skills formed would be a basis to a great extent for the teaching process for the courses of philosophy and related fields reshape the process. It is thought that the studies that would be carried out in this sense would make a contribution to the realization of the teaching objectives in the field.

Keywords: *Türkiye Holistic Model, secondary education, skills philosophy and related fields, skill, K12.*

Giriş

Eğitim sistemi içerisinde bireylerin neye göre ve nasıl eğitileceği, çözüme kavuşturulması gereken önemli bir sorundur. Eğitim alanında değişen koşullar ile birlikte sorunlar, amaçlar, beklentiler, içerikler de farklılaşmakta ve yeni bakış açıları yeni çözüm olasılıkları gündeme gelmektedir. Dünyadaki sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik değişimleri ve gelişmeleri eğitim sistemine entegre edebilen toplumlarda ge-

lişimin niteliği ve hızı, istenilen düzeye çıkarılabilmektedir. Çağımız insanı, yaşamın birçok alanında başarıyı ve doyumu yakalayabilmek için artık daha farklı donanımlara, yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen, eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerine sahip, teknolojinin getirilerini eğitim öğretim sürecine dâhil edebilen bireyler aranılır duruma gelmiştir.

Öğrencileri bu becerilerle donatmak, Millî Eğitim Bakanlığının üzerinde hassasiyetle durduğu görevlerden biridir ve bu doğrultuda yenilikçi politika ve uygulamaları benimsemiş ve başlatmıştır. Bu kapsamdaki çalışmalardan biri Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ile UNICEF iş birliğinde gerçekleşen «K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" adlı projedir. Projenin temel amacı, hazırlanan beceri setlerinin okul öncesinden başlayarak ortaöğretimi de kapsayan kesintisiz bir eğitim sürecine destek olması ve ulusal beceri ağının oluşturulmasıdır. Projenin uzun vadedeki çıktıları ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir. Bu proje ile öğrenenlerin gücünü açığa çıkarmak için öğretmenlerden başlayarak eğitimin her kademesine destek olmak arzu edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023, s. 14).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, eğitim ve öğretim süreçlerinin yeniden temellendirilmesi ve değişen koşullar içerisinde yeni yönelimlerin belirlenmesi için önemli bir olanak yaratmaktadır. Bu model içerisinde belirtilen hedeflerin, felsefe grubu alan derslerinin öğretim hedefleri ile de örtüştüğü görülmektedir. Modelde yer alan; kavramsal beceriler, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler; felsefe, mantık, sosyoloji ve psikoloji öğretimi ile kazandırılması amaçlanan becerileri önemli ölçüde içermekle birlikte alan becerileri kapsamında felsefe grubu alan becerilerinin yer almasının K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'ni daha yetkin hale getireceği düşünülmektedir. Bu dayanakla Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan felsefe grubu alan becerilerinin açıklanması; bu çalışmanın amacını ve içeriğini oluşturmaktadır.

Yöntem

Yapılan çalışmada K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan felsefe grubu alan becerilerinin neler olduğu açıklandığı için araştırmada yöntem olarak nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bakımdan çalışma nitel araştırma perspektifine uygun olarak tasarlanmış ve veri toplamak için doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi; belgesel gözlem, mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi, belge

taraması ve kitaplık araştırması gibi isimlerle adlandırılmakta ve mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2002, s. 183). Doküman analizi, nitel araştırma deseni kapsamında yer alan, araştırılması planlanan olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Yapılan çalışma kapsamında doküman analizine kaynaklık eden materyalleri ise K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan felsefe grubu alan becerileri oluşturmaktadır.

Etik Kurulu İzin Belgesi

Söz konusu çalışma bir derleme çalışması olduğundan Etik Kurul İzin Belgesi alınmamıştır.

Beceriler Temelinde Felsefe Grubu Eğitimi

Yarattığı bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile doğanın tahakkümünden kurtulan, sahip olduğu aklın gücünün sınırlarını zorlayan, zaman ve mekânın sınırlılıklarını aşmayı başaran günümüz insanı için yaşamı anlamlandırma çabasının ürünü olarak felsefe hala güçlü ve çekici bir yoldur. Hızla değişen toplumsal yapı, bilim ve teknolojideki gelişmeler ve insan varoluşunun dönüşümü karşısında, eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması, günümüz eğitim dünyası için öne çıkan bir zorunluluktur. Öğrenciye bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiyi uygulama, işleme ve ona ulaşma becerilerini kazandırmak daha büyük önem kazanırken düşünme ve sorgulama becerilerini temele alan felsefe öğretiminin de rolü artmaktadır.

UNESCO-Uluslararası Eğitim Birimi 1998'de 21. yüzyılda eğitim programlarının güncellenmesine ilişkin olarak; öğrencilerin zihinsel, ruhsal, ahlaki, estetik, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimini bütüncül olarak oluşturma, öğrencileri geleceğin iş gücü ve aktif rol alıcıları olarak hazırlama, öğrencilerin bilimsel, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, bilim ve teknolojiye uyum için gerekli beceri ve yeterliklerle donanmış bireyler yetiştirme eğilimlerine öncelik vermektedir (International Bureau of Education [IBE], 1998, s. 97). Bu eğilimlerde öne çıkan tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasında felsefe öğretiminin yeri kritiktir. Özellikle bütüncül bir gelişim hedefi, insanı yalnızca akılsallığıyla değil tüm varoluşuyla sorgulayan çağdaş felsefenin, insanın varoluş sorunu karşısında verdiği cevaplarla örtüşmekte, bu eğitim hedeflerinin gerçekleşebilmesi de felsefi bir temel sayesinde mümkün kılınmaktadır.

21. yüzyılda birçok ülkede eğitim sistemlerinde beceri temelli öğretimin öne çıktığını görmekteyiz. Sosyal bilimlerde; beceri temelli öğretim sürecini temel alan uluslararası bir program olan National Council for the Social Studies (NCSS), Türkiye Bütüncül Modeli'ne referans olan bir diğer çalışmadır. NCSS, vatandaşlık yeterli-

liğini geliştirmek için sosyal ve beşerî bilimlerin yer aldığı bir entegrasyon çalışması olarak ifade edilmektedir. Bu program, sosyal bilimler içinde yer alan antropoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji disiplinlerinin yanı sıra matematik ve doğa bilimleri ile koordineli bir çalışma sağlamayı amaçlamaktadır. Sosyal bilimlerde hedef; kültürel olarak birbirine bağlı olan dünyada demokratik toplumun vatandaşları olarak gençlerin kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmak ve kamusal yaşama aktif katılım için gençlerde entelektüel süreçleri, demokratik eğilimleri geliştirmektir. NCSS, yurttaşlık yeterliliğini, merkezi bir amaç haline getirerek, demokrasinin fikirlerine ve değerlerine bağlı öğrenciler yetiştirmenin önemini vurgulamaktadır. NCSS, demokratik değerleri yerleştirmeyi amaçladığı gibi öğrencilerde bilgiyi kullanma, sorgulama, karar verme ve problem çözme becerilerini de geliştirmeyi içermektedir (NCSS, 2013). Bu bakımdan felsefe grubu alan becerileri içerisinde yer alan, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama ve eleştirel sosyolojik düşünme becerileri, bu programın kapsamı ile yakından ilişkili gözükmektedir.

NCSS kapsamında; anaokulundan 12. sınıfa kadar sosyal bilimlerde, standartlar belirlenmiş ve değişen eğitim koşulları doğrultusunda revize edilen bu orijinal standartlar, on tema içinde temellendirilmiştir. Bu temalar, insan deneyimi hakkındaki bilgileri kategorize etmenin bir yolunu temsil etmekte ve anaokulundan 12. sınıfa kadar her düzeyde uygun olan sosyal bilimler öğretim programları için düzenleyici ipuçlarını oluşturmaktadır. Bu temalar: "Kültür, zaman, süreklilik ve değişim, insanlar, yerler, çevre ve ortamlar, bireysel gelişim ve kimlik, bireyler, gruplar ve kurumlar, güç, yetki ve yönetim, üretim, dağıtım ve tüketim, bilim, teknoloji ve toplum, küresel bağlantılar, vatandaşlık idealleri ve uygulamaları" dır (NCSS, 2013). Bu temalar birbiriyle ilişkilidir ve sosyal bilimlerdeki bir dersin birden fazla temaya değinmesi muhtemeldir. Felsefe grubu dersleri için belirlenen beceriler de bu on temanın çoğu ile ilişkilendirilebilmektedir. Bu on temanın disiplinler arası oluşu K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde belirlenen becerilerin gösterdiği bütüncül yapı ile oluşturulan beceri ağının farklı disiplinleri bir araya getirişi ile örtüşmektedir.

Beceri temelli eğitim ve öğretim anlayışının hayata geçirilmesinde ve çağın ihtiyaç duyduğu bireysel donanımların elde edilmesinde felsefe öğretimi önemli bir basamak oluşturmaktadır. Felsefe, öğrencilere farklı sorulara verilebilen farklı ve savunulabilir cevaplar olduğunu gösterirken, öğrenci felsefe öğrenimiyle birlikte kendisinden önce hayatın büyük sorunlarına verilmiş kesin olmayan cevapları ciddiye almayı öğrenmektedir. Felsefe ile tanışma, öğrencilerin bazı duygusal ve entelektüel sorumlulukları üstlenmesine, zaman zaman ihtiyaç duyacağı meydan okuma gücünü elde etmesine yardımcı olmaktadır (Moore, 1967, s. 217). Felsefe öğretimi, kazandır-

dığı bağımsız düşünebilme yeteneği ile öğrencileri bir üst eğitime ve hayata hazır hale getirmektedir. Felsefe dersi, öğrencilerin dünyayı ve kendilerini daha iyi anlamalarını ve bilginin çeşitli alanlarında genel bir kavrayış edinmelerini sağlamaktadır.

Felsefe, anlam arayışında olan insana düşünme ve sorgulama becerisinin yanı sıra kendine dönmesine de fırsat tanır. Felsefe dersi, eğitim öğretim sırasında çocukların zengin hayal güçlerinin yerine geçirilen, bilgi ve düşünceler aracılığıyla onların kendi düşüncelerinden yoksun kalmasının önüne geçer (Munby, 1979, s. 238). Dewey eğitim sürecinin öğrencinin kendiliğini bastırmaması gerektiğini çünkü katı bir ahlaki eğitimin, insan zihnini de katılaştırabileceğini savunmaktadır. Tam da bu konuda Dewey, felsefe eğitiminin sağlayacağı katkıyı vurgular (Hahn, 1967, s. 220). Öğrenci böylece kendisine sunulanlardan kişisel bir anlam yakalar, felsefe dersine olan ilgisi artar, kendi görüşlerini geliştirme, sunma ve sorgulama fırsatına sahip olur. Yalnızca felsefe öğrenmekle kalmayıp kişisel gelişiminde ilerleyerek, yaşama karşı savunabileceği bir duruş, tavır edinir.

Felsefe öğretiminin temel amacı öğrencilerin dünya ile kendilerini ilişkilendirmesini, felsefenin alt dallarındaki esas düşünceleri anlamlandırmasını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencide çeşitli öğrenme deneyimlerini ve becerilerini açığa çıkarmak gerekir. Felsefe grubu alan becerilerinin geliştirilmesi kapsamında dünyada önemli çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların başında 'Çocuklar İçin Felsefe Programı'(P4C) gelmektedir. 'Çocuklar için felsefe', Amerikan Pragmatizmine dayanan W. James ve J. Dewey'e kökleri uzanan, geniş çapta saygı gören uluslararası harekettir. P4C'de amaç; K12 kapsamındaki öğrencilerin mantık ve akıl yürütme becerilerini felsefe uygulamalarıyla geliştirmektir. P4C uygulayıcıları; geleneksel sınıfları, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini sorumlu bir şekilde düşünme yeteneklerini geliştirdikleri, entelektüel olarak güvenli araştırma topluluklarına dönüştürürler. Demokratik bir topluluk oluşturmak amaçlar arasındadır. P4C; "Dünyayı dönüştürmek için dünya üzerinde düşünme ve eylem" ile karakterize edilir. Öğrenciler ve öğretmenler diyalog ve derin düşünme yoluyla "demokrasinin sorunlarını" tartışırlar ve vatandaşların yaşamları üzerinde olumlu bir etki yaratmak için birlikte çalışırlar (Makaiau, 2015, s. 1). Düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan P4C gibi yaklaşımlar, öğretmenleri ve öğrencileri sınıflarda öğrenmenin kalitesini artırmaya dâhil etmenin güçlü bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır.

Makaiau, çalışmasında 'Çocuklar İçin Felsefe Programı' ile şu becerilerin kazandırılmasının amaçlandığını belirtmektedir (Makaiau, 2015, s. 2, 3):

- Anlamlı, ilgili ve amaçlı felsefi sorular sormak
- Demokrasinin önemli ve ilginç olan sorularını, konularını ve sorunlarını keşfetmek

- Çoklu bakış açılarını ve kültürel arka planları temsil eden bilgi kaynaklarına erişmek
- Çeşitli insan gruplarıyla karmaşık konular hakkında düşünmek
- Kendileri için akıl yürütmek
- Müzakereci diyaloga girmek
- Empatiyle dinlemek
- Başkalarına saygılı davranmak
- Okumak ve yazmak
- Adil ve gerekli olduğunda sorumlu eylemde bulunmak

Dünyada eğitim ve öğretim kalitesini artırmak adına 'Çocuklar ile Felsefe' ve diğer 'Eleştirel Düşünme Becerileri' programlarına, nasıl öğreteceklerini öğrenmek isteyen öğretmenler için yoğun ve artan bir talep söz konusudur. Winstanley, (2022, s. 5) çalışmasında temel düşünme becerilerini; bilgi işleme becerileri, akıl yürütme becerileri, sorgulama becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve değerlendirme becerileri olarak sıralamaktadır. Yine aynı çalışmada sorgulama sürecinin alt becerilerini; soru sorma, problemleri tanımlama, sorgulama için sorular, ekipman ve araçlar seçme, araştırma planlama, sonuçları tahmin etme, araştırma yürütme, sonuç çıkarma, sonuçları test etme, süreci değerlendirme ve fikirleri geliştirme olarak sıralamaktadır.

Winstanley genel olarak düşünme becerilerini geliştirme kapsamında yürütülen çalışmaları şu şekilde sıralamaktadır;

- Lipman, tarafından 1988 yılında geliştirilen 'Philosophy for Children' (PfC),
- Adey ve Shayer tarafından 1994 yılında geliştirilen Bilişsel İvme yoluyla Bilim Eğitimi (CASE),
- De Bono tarafından 1970 yılında geliştirilen, Bilimsel Araştırma Vakfı (CoRT) tarafından kullanılan İnfüzyon Yaklaşımı
- Bandler ve Grinder tarafından 1971-81'de geliştirilen Hızlandırılmış Öğrenme/ Nörolinguistik Programlama (NLP)

Bu çalışmalar içerisinde Felsefe öğretimi açısından büyük önem arz eden, 'Çocuklar İçin Felsefe' Programı olmaktadır. Bu program üç varsayıma dayanmaktadır: (1) Eleştirel düşünme öğretimi, vatandaşlık eğitimi için esastır; (2) Bu tür öğretim, birtakım telkinlere karşıdır; (3) Küçük çocuklar, felsefi konuları tartışmaya ve müzakereye istekli ve yeteneklidirler. Programın temel amacı olan 'Felsefi düşünmeyi ve

argümanı öğretmek', felsefi konuları tartışma yoluyla, düşünme, akıl yürütme ve tartışma, fikir ve hipotez geliştirme, kendi düşüncesini açıklığa kavuşturma, doğrulama ve uygulama becerilerinin gelişimini teşvik etmektir (Costello, 1996, s. 48).

Costello (1996, s. 53) çalışmasında, bu program ile öğrencilerin şu becerileri kazanabileceğini belirtir:

- Bir noktayı açıkça ifade etmek, bir bakış açısı almak, bir görüş belirtmek, kişisel bir değer beyanı yapmak, bir tercih belirtmek
- Bir örnek vermek, birkaç örnek vermek, uygun örnekler vermek
- Bir karşılaştırma yapmak, bir kontrast çizmek, bir benzetme kullanmak
- Varsayımı kullanmak, ikna edici bir dil kullanmak, bir sebep söylemek
- Uygun nedenler belirtmek, kanıtlardan alıntı yapmak, kanıtları tartmak
- Argümanları desteklemek için kendi deneyimlerine bakmak
- Otoriteye başvurmak (çeşitli türden), konuya bağlı kalmak, ilgili olmak
- Argümanın geliştirilmesinde bir dereceye kadar mantık göstermek, bir argümanın gelişimini mantıksal çerçevede sunmak
- Başkalarının bakış açılarını dikkate almak, başkalarının bakış açılarını dinlemek ve bunlara yanıt vermek
- Bir tartışmanın veya tartışmanın ilerlemesini özetlemek, birkaç noktayı birbirine bağlayarak uzun uzun konuşmak, saptırmaktan kaçınmak
- Otoriteyle azarlamadan veya saldırmadan konuşmak
- Yazılı argümanın yapısını değiştirmek, çeşitli şekillerde yazmak (örneğin mektup, diyalog, deneme)
- Uygun bağlaçlar kullanmak (örneğin, yine de diğer yandan)
- İyi tanıtma ve sonuçlandırmak (gerekirse), canlı, okunabilir bir şekilde yazmak
- Argümanın amacına ve dinleyicilere karşı duyarlı olmak

Dünya üzerinde, felsefi ve mantıksal düşünme, sorgulama ve muhakeme etme becerilerinin temele alındığı 'Çocuklar için felsefe' Programı yaygınlık ve işlerlik kazanırken, ülkemizde de bu programın bir uzantısı olarak değerlendirilebilecek olan, 'Düşünme Eğitimi' dersi öğretim programı 2016 yılında yürürlüğe girmiştir. Buna göre program; "Düşünme becerisini etkin hale getirmek, eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak, analitik düşünme becerisi

kazandırmak, sistemli ve bütüncül düşünme becerisi kazandırmak, esnek, alternatifli düşünebilme becerisi kazandırmak, öğrenme isteği uyandırmak, problem çözme becerilerini geliştirmek, görüşlerini açık biçimde sunma becerisi kazandırmak, düşünme eyleminde yerel/kültürel ve evrensel değerleri gözetmek, düşünce farklılıklarına saygıyı öğretmek, dil gelişimine katkı sağlamak ve kişilik gelişim sürecini desteklemek" gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2016, s. 5-6).

Lipmann, Makaiau, Costello gibi eğitimcilerin yapmış olduğu çalışmalarda yer alan felsefi düşünme ve sorgulama, mantıksal muhakeme, felsefi düşünce ve problemleri anlama, felsefi düşünce oluşturma ve ifade, kendini anlama ve ifade etme, demokratik yaşama uyum gibi becerilerin 'Düşünme Eğitimi' ders programının amaçları ile büyük ölçüde örtüştüğünü görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alanda becerileri temel alan bu çalışmalar ve felsefe programları incelendiğinde elde edilen veriler, felsefe grubu alan becerileri oluşturulmasında önemli yol haritası bize sunmaktadır. Bu süreçte bu incelemeler ile elde edilmiş veriler göz önünde bulundurulmakla birlikte K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin genel ilke ve prensipleri de dikkate alınarak felsefe grubu alan becerileri oluşturulmuştur. Süreç içerisinde becerilerin oluşturulmasında, incelenen çalışmalar doğrultusunda elde edilen veriler ile birlikte K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin hazırlanmasında görev alan, uzman ekip üyelerinin görüşlerine başvurulmuş ve ayrıca alanın uzmanı akademisyen ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışma yürütülmüştür.

Felsefe Grubu Alan Becerileri

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin önemli bir bölümünü, alan becerileri oluşturmaktadır. Becerilerin süreç olarak işe koşulması, bağlamsal birtakım bilgi kümelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, alan becerileri, kavramsal beceriler ile alana özgü kavramların, bilgi kümelerinin birlikteliğinden ortaya çıkan ancak eylem olarak çekirdek beceri ötesinde bir anlam taşıyan ve tüm becerileri kapsayan yapılardır (MEB, 2023, s. 72). Felsefe grubu alanında, ilgili kavram ve bilgi kümelerinin beceri kazanımında birlikte işe koşulması doğrultusunda; felsefe, mantık, sosyoloji ve psikoloji dersleri temel alınarak felsefe grubu alan becerileri beş temel başlık altında oluşturulmuştur. Bunlar; mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama, felsefi muhakeme, felsefi düşünce ortaya koyma, eleştirel sosyolojik düşünme becerileridir.

Felsefe grubu alan dersleri içerisinde yer alan psikoloji dersine ilişkin K12 düzeyinde kazandırılmak istenen becerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan sosyal duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile karşılanmakta olduğu görülmüştür. Psikoloji dersi öğretim programıyla kendi ve çevresindeki gelişim ve değişimin farkında olan, öğrenmeye açık, sosyal konularda katılımcı, hoşgö-

rü sahibi, olumlu eleştiri yapan, uyumlu, üretken, psikolojik açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirilmesine olanak sağlanması amaçlanmaktır. Ayrıca psikoloji öğretim programı merak duygusu gelişmiş, araştıran, problem çözebilen ihtiyaçlarını gidermede toplumsal kuralları ve değerleri dikkate alabilen, bireysel farklılıkların bilincinde ve ruh sağlığını korumanın önemini bilen bireyler yetiştirmek üzere geliştirilmiştir. Dewey'e göre psikolojinin en büyük değeri aklın/zihnin açıklığını ve esnekliğini geliştirmesidir. Öğretmenin bu alandaki işlevi öğrencinin uyanışını sağlamak kendisini keşfetmesine teşvik etmesidir. Bu Sokratik bir yöntem ile sağlanır. Öğrencileri psikoloji ile tanıştırmanın bir alt yolu da felsefedir ve felsefe eğitimi ile öğrencinin daha erken yaşlarda tanışması gereklidir (Hahn, 1967, s. 219).

Bu amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak becerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde kapsayıcı bir biçimde yer verildiği görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden benlik becerileri altında belirtilen; öz farkındalık, öz motivasyon, öz düzenleme, öz yönetim/öz kontrol, öz yansıtma becerileri ve bu becerilerin tüm süreç bileşenlerinin, öğrencinin kendini tanıma ve benlik geliştirme süreçlerini karşılayan becerileri içerdiği görülmektedir (MEB, 2023, s. 43). Yine sosyal duygusal öğrenme becerilerinden; Sosyal yaşam becerileri altında belirtilen, iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerinin, bireyin sosyo-kültürel çevresini tanımasında ve önemini kavramasında kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. Ortak birleşik becerilerden; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme becerilerinin bireyin kendisiyle ve toplumla uyum içinde yaşamasını ve bireysel farklılıkların doğal olduğunu kavramasını karşıladığı görülmektedir.

Felsefe grubu alan becerileri içerisinde belirleyici alan felsefe olmakla birlikte mantık ve sosyoloji alanına ait beceriler de oluşturulmuştur. Belirlenen alanlar doğrultusunda hazırlanan becerilerin, süreç bileşenleri yazılmıştır. Bu süreç bileşenlerine ait D3 düzeyinde göstergeler ifade edilmiştir. Diğer alanlardan farklı olarak felsefe grubu alan derslerinin sadece lise düzeyinde olması ve ortaokullar için hazırlanan 'Düşünme eğitimi' dersinin ortaokul düzeyinde felsefe grubu öğretmeni görev almadığı için bu dersin okutulamaması sebebiyle süreç bileşenlerine ait göstergeler sadece D3 düzeyinde hazırlanmıştır. Ancak felsefe grubu alanı için oluşturulan becerilerden K12 Ulusal Beceri havuzuna atılan eğilim ve becerilerin, D1 ve D2 düzeyi derslerinde kullanılacak olması sebebiyle, öğrencilerin D3 düzeyine geldiğinde felsefe grubu alan becerileri için yeterli bir hazır bulunuşluk sağlayacakları öngörülmektedir. Felsefe grubu alan becerileri oluşturulurken ayrıca K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan kavramsal becerilerden, sosyal duygusal öğrenme becerilerinden faydalanılmış ve ilgili olan eğilimler belirtilmiştir.

Felsefe grubu dersleri için 5 temel alan becerisi belirlenmiş ve bu alan becerilerine ait bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri oluşturulmuştur. Bu beceri alanlarının belirlenmesinde felsefe grubu derslerinin öğretimindeki temel amaçlar dikkate alınmış, kazandırılmak istenen becerilerin altında yer alabileceği üst bir çatı oluşturulmaya çalışılmış, kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Bütünleşik becerilerin ve süreç bileşenlerinin belirlenmesinde beş temel becerinin öğrencide bütünüyle gerçekleşmesini sağlayacak etkenler, koşullar dikkate alınmış ve eksik bir unsur kalmamasına özen gösterilmiştir. K12 düzeyinde felsefe grubu derslerinde öğrencilerin kazanması gereken beceriler; en temel, genel, basit, anlaşılır ve açık bir biçimde ifade edilmeye, sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinin sonraki süreçte ders programı ve kitap çalışmalarına temel olacağı göz önüne alınmıştır. Aşağıdaki tabloda felsefe grubu alan becerileri ve bu becerilere ait bütünleşik beceriler yer almaktadır.

Tablo 1

Felsefe Grubu Alan Becerileri ve Alan Becerilerine Ait Bütünleşik Beceriler

Mantıksal Muhakeme Becerisi	Felsefi Sorgulama Becerisi	Felsefi Muhakeme Becerisi	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi	Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi
-Yorumlama -Akıl yürütme biçimlerini uygulama -Mantıksal denetleme	-Felsefi merak etme ve şüphe duyma -Felsefi derinlemesine düşünme -Felsefi soru sorma -Eleştirel tavır alma -Tartışma	-Felsefi problemleri anlama -Felsefi düşünce ve argümanları değerlendirme -Yorumlama -Felsefi metin inceleme	-Çözümleme -Felsefi argümantasyon oluşturma -Özgün felsefi görüş sunma ve felsefi metin yazma	-Çözümleme -Sorgulama -Sentezleme -Eleştirel düşünme

Tablo incelendiğinde felsefe grubu alan becerileri olarak beş tane temel beceri belirlendiği ve bu becerilerin hangi bütünleşik becerilerden oluştuğu görülmektedir. Örneğin felsefi sorgulama becerisinin; felsefi merak etme ve şüphe duyma, felsefi derinlemesine düşünme, felsefi soru sorma, eleştirel tavır alma ve tartışma olmak üzere toplam beş tane bütünleşik beceriden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Felsefe grubu alan becerilerinin her birine yönelik kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve MEB'de (2023, s. 229, 231, 235, 238, 241) bu kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bütüncül model içinde yer alan felsefe grubu alan becerilerini geniş kapsamda tanıtmayı amaçlayan bu çalışmada kuramsal çerçeve aşağıda verilmiştir:

1. Mantıksal Muhakeme Becerisi

Felsefe, çevresindeki gizemleri çözmeye çalışan öğrenciler için anlam elde etmelerini, karşılaştıkları yaşam bulmacalarını çözmelerini sağlayacak uygun bir yoldur (Munby, 1979, s. 237). Mantık da bu doğrultuda kullanışlı bir araçtır. Felsefe öğretimi mantıksal, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini kazandırma amacıyla bireysel ve toplumsal düzeyde aklın işleyişini etkin hale getirebilmektedir. Felsefi ve mantıksal düşünme becerisi, öğrencilere hayatın tüm unsurlarıyla farkında olabilme, bu sayede "tutum, duruş kazanma ve kazanılan bu duruşu davranışa, eyleme dökebilme olanağı sunmaktadır.

Felsefe öğretiminde, öğrencinin mantıksal muhakeme gücünü geliştirerek kendini keşfetmesini sağlarken Sokratik bir yol izlenmektedir. Bu yol öğrencinin akılcı ve mantıksal düzlemde kalmasını ve akılcı olmayan tutumlar karşısında tavır almasını sağlamaktadır. Felsefe öğretimi de özgür düşünmeye yönlendirirken, zihinleri kuralsız bir safsatanın içinde bırakmamaktadır. Öğrenciler düşünsel zenginlik içerisinde zihin karışıklığı yaşasalar da onların akılsal düzlemde soru ve cevapları açıklığa kavuşturabilmeleri sağlanmaktadır.

Felsefe öğretiminin temelini oluşturan mantıksal düşünme becerisinin kazandırılmasında, akıl yürütmenin temel öğelerinin (öncül, sonuç, çıkarım, argüman, geçerlilik, güvenirlik) öğrenciler tarafından kavranması önemli bir adımdır. Öğrenciye akıl yürütme becerilerinin kazandırılması felsefe öğretiminin temel hedeflerindendir (Cahn, 2018, s. 52). Akıl yürütme türlerinin örneklendirilerek öncüller sonuçlar arasındaki ilişkinin somutlaştırılması bu becerilerin yaşama aktarılmasında etkili bir yoldur. Felsefe öğretiminde esas amaç, insanlığın felsefi birikiminin aktarılmasından ziyade öğrenciye felsefe yapmayı öğretmek, başka bir deyişle felsefi düşünme becerisi kazandırmaktır. Düşünme; akılda gerçekleşen, süreklilik arz eden bir aktivitedir, eylemdir, çocukların geliştirebileceği bir şeydir, etkinlik ve uygulama ile daha iyi hale gelebilir. Bu nedenle düşünme, bir beceri olarak da nitelendirilmektedir.

Düşünme becerisi, diğer beceri ve öğrenme türleri gibi, alt becerilere ayrılarak, gözlem ve modelleme yoluyla öğrenilebilir. Belirli düşünme bölümleri her zaman belirli bir içeriğe sahiptir ve çok çeşitli alanlara, konulara veya bağlamlara uygulanabilen genel düşünme becerileri veya yetenekleri ile mükemmel bir şekilde uyumludur (Winstanley, 2022, s. 10). Felsefe grubu alan becerileri içinde mantıksal muhakeme temel becerisi; yorumlama, akıl yürütme biçimlerini uygulama ve mantıksal denetleme olmak üzere üç bütünleşik beceriden ve bu bütünleşik becerilere ait süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu süreç bileşenleri de D3 düzeyinde belirtilen göstergeler ile somutlaştırılmıştır. Tüm bu öğeler, mantıksal muhakeme becerisinin bütünüyle karşılamakta ve bu unsurların gerçekleşmiş olması öğrencinin bu beceriyi kazandığını göstermektedir.

2. Felsefi Sorgulama Becerisi

Felsefi sorgulama, felsefe öğretiminin en temel becerilerindendir. Felsefe dersi öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini sağlamakta ve onların meydan okuyabilmelerine kapı açmaktadır. Felsefe bir anlamlandırma girişimi olarak insanın bu dünyadaki pozisyonunu, dünyaya ve problemlere bakışını değiştirecektir. Bir etkinlik olarak felsefe, soru ve cevaplar üzerine kurulu olsa da felsefe öğretimi cevaplardan daha çok sorularla eleştirel tavrı kazandırmaktadır. Soruların yön verdiği eleştirel tavır öğrenciye felsefi sorgulamanın yolunu açacaktır. Felsefi sorgulama, öğrencilerin yaşamları süresince başarılı olmalarını sağlayacak kullanışlı bir araçtır. Bu sorgulama sırasında öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri ve tartışmaları; öğretmenin sağladığı bilgi ve yaratıcı yönlendirmelerle ilerlemektedir.

Yaratıcı düşünmeye yol açan felsefe öğretiminde, öğretmenin öğrenci karşısında Sokratik bir rol (ebe) oynaması beklenir. Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edip tartışabilecekleri bir sınıf ortamı da önemli bir gerekliliktir. Tartışmaya temel olacak bilgiler öğrenciye sağlanmalı ve tartışma; öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde, belli bir bakış açısını dayatmadan yönlendirilmelidir. Felsefe öğretiminde öğrenci ve öğretmen arasında öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek bir iletişim ortamı gereklidir. Sağlanan bu ortam felsefe öğretiminde başat yöntemler olan felsefi sorgulama ve tartışma yöntemlerine zemin oluşturur. Felsefi sorgulama becerisi kapsamında önemli bir beceri tartışma becerisidir.

Felsefi soruların ve cevapların ortaya çıkışı çoğunlukla felsefi bir tartışma içerisinde başlar. Bu bakımdan felsefe dersleri içerisinde tartışma, sürecin değerli bir bölümünü oluşturur. Bilgi ve düşünmenin doğası hakkında öğrencilerin açık fikirli bir tutuma sahip olmaları gerekir. Bunun için sorgulamanın, tahmin etmenin, çelişmenin, şüphe etmenin; sadece hoş görüldüğü değil, aktif olarak da sürdürüldüğü bir eğitim ortamı yaratılmalıdır (Winstanley, 2022, s. 4). Bu ortamda öğrencilerin tartışma yöntemi ile akranları karşısında sorgulama yapmaları, sorgulayışları sonunda edindiği cevapları sunabilmeleri ve akıl yürütme becerileri de gelişmektedir. Felsefe öğretiminde tartışma, metin okuma ve metin üzerine tartışma şeklinde ilerlemek tartışmanın boyutunun felsefi düzlemde oluşunu mümkün kılmaktadır (Lewinsky, 1971, s. 278). Felsefe öğretiminde tartışmak, beraber keşfetmek, paylaşmak, genellemek ve açıklamak öğrencilerin tecrübe etmesi gereken deneyimlerdendir. Felsefe öğretmeni de bu amaçla öğrencilerin bir yandan sorgulama ve açıklama arayışlarını teşvik etmeli, onlara güven duygusu vermeli bir yandan ise sunduklarına karşı saygı göstermelidir.

Felsefi sorgulama felsefi düşünmeye esas olan merak ve şüphe eğilimleri ile başlar. Öğrenci ilgi ve merakla bilmediklerinin farkına varır ve soru sormaya başlar.

Öğrenci, başladığı derin felsefi soru sorma becerisini geliştirir. Felsefi sorgulama öğrencinin insan, evren ve yaşama yönelik olarak sistemli, ardışık, bütüncül, refleksif nitelikte soru sorma sürecini gerçekleştirmesini ifade eder. Öğrencinin bu becerisine eşlik eden eleştirel tavır, öğrenciyi felsefi tartışma düzeyine yükseltir.

3. Felsefi Muhakeme Becerisi

Felsefe öğretiminin önemli bir bölümünü düşünce tarihinde felsefi problemleri ve düşünceleri öğrencilerin anlayışlarına sunmak oluşturmaktadır. Felsefi düşünme ve sorgulama becerisini kazanabilmiş öğrenci için geçmişten günümüze değin süren insan aklının, düşünme gücünün peşine düştüğü sorular ve bu sorular karşısında felsefi değer kazanmış cevaplar ile karşılaşmak öğrencilerin düşünme sorgulama becerilerini kullanabilme fırsatı yaratmaktadır. Öğrenciler, insanlığın karşılaştıkları bazı evrensel sorunları ve bu sorunlara filozofların öne sürdüğü cevapları ancak felsefeyle tanımaktadırlar (Reinert, 1967, s. 240). Geleneksel felsefi problemleri ve metinleri anlamak, filozofların görüşlerini değerlendirmek kendi görüşlerini doğrulamak için gerekli yöntem, strateji ve kuralların uygulanması gereklidir.

Soru ve cevaplar üzerine kurulu olan felsefi birikimin anlaşılır kılınmasının bir boyutunu felsefi problemler, diğer boyutunu ise bu problemler karşısında ortaya konulmuş felsefi düşünce ve argümanlar oluşturmaktadır. Öğrencinin felsefi problemi ortaya çıkış koşulları içerisinde değerlendirebilmesi, kendi yaşamı ve gündem ile ilişkilendirebilmesi, ele aldığı problemi düşünce tarihinin bütünlüğü içerisinde değerlendirebilmesi felsefi muhakemenin ilk sürecini oluşturmaktadır. Felsefi problemler karşısında sunulan düşünce ve argümanları düşünür ve dönem bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek, yorumlamak bu becerinin diğer sürecini oluşturmaktadır.

Felsefe öğretimi, düşünmeyi, hayal gücünü, yaratıcılığı aktif etmeyi gerektiren, soru sormayı ve cevap aramayı, keşfettiklerini ifade edebilmeyi sağlayan; bu anlamda öğrencinin kendisine ve yaşama dair bir anlam arayışını içeren bir süreçtir. Bu arayışı başlatacak ve yön verecek yöntemler ise süreci kolaylaştıracaktır. Bu noktada 'metin okuma, inceleme', dersin kazanımlarını gerçekleştirebilecek yöntemler arasında karşımıza çıkmaktadır. Felsefe dersinin içeriğini belirleyen felsefi görüşlerin metinler üzerinden incelenmesi, bunun üzerine yapılan tartışmalar ve yeni soru ve yeni cevapların ortaya çıkması felsefi görüşlerin anlaşılırlığını daha fazla mümkün kılmaktadır.

4. Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi

Felsefi düşünce ortaya koyabilmek felsefe öğretiminde hedeflenen üst bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefi düşünme ve sorgulama becerisini kazanabilmiş düşünce tarihinin soru ve cevapları ile tanışmış bir öğrenci karşılaştığı felsefi sorular üzerine kendi düşüncelerini oluşturabilmektedir. Felsefi düşünce ortaya koyma, verili

bilgileri kullanarak mantığa yatkın çıkarımlarda bulunma ve alternatif görüş üretme sürecidir. Felsefi düşünme felsefi bilgiye ulaşmada ve felsefi fikirleri geliştirmede işe koşulan en önemli eylemlerden biridir. Felsefe, dönemler, düşünürler, kavramlar ve konular üzerine kurulu bir yapı olup, yeni bilgilere ulaşmada çoğunlukla önceki bilgiler sistematik bir şekilde ele alınır ve iddialar, veriler ve gerekçeler incelenerek, destekler, istisnalar ve niteleyiciler tespit edilir. Bu çözümlemenin üzerine birey, kendi düşüncesini üretmeye koyulur. Üretim sürecinde birey, düşünme yeteneğini de kullanarak iddialarını ve gerekçelerini sistematik bir yapı içinde ortaya koyma gayretindedir. Felsefi düşünce ortaya koyma, kapsamlı ve sistematik yapısı gereği, karmaşık bir süreç olduğundan eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik gibi entelektüel eğilimleri ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini gerektirir.

Becerilerin kazandırılması birtakım becerileri gerekli kılmaktadır. Özgür, özgün ve yaratıcı düşünme becerileri bu noktada büyük önem taşımaktadır. Felsefe öğretimi özgür düşünmeyi talep eder, ona ihtiyaç duyar ve kazandırmaya çalışır. İnsan bilinci de pratik, spekülatif, bilimsel, ahlaki tüm konularda duygu ve düşünce özgürlüğü ister. Hoşgörü tutumunun benimsenmesi sınıf ortamını olumlu anlamda etkiler, yaratıcılığı ve bağımsızlığı teşvik eder, öğretmenin otoriter rolünün vurgusunu azaltır (Wilder, 1978, s. 313, 315). Yaratıcılık ve özgürlük, öğrencinin özgün düşünceler geliştirebilmesine imkân tanır. Öğrenci ideal olanı ortaya koymaya, ütopik düşünebilmeye başlar. Karşıtlar, farklılıklar arasında kendi düşüncesini ortaya koymayı başarır.

Öğrencinin kendi düşüncesini ortaya koyması açısından metin, deneme yazma da felsefe öğretiminde önem arz eden bir etkinliktir. Deneme ya da makale yazmak, düşünceleri yazıyla ifade etmek etkili bir ders yöntemidir (West, 1972, s. 320). Bu tür deneyimler öğrencileri zorlasa da yüksek beklenti güdülmeyip sonrasında yıkıcı eleştiriler yöneltilmediğinde; öğrenci kendisini felsefi bir eylem içinde bulacaktır. Bu eylem içerisindeki farkındalık ve özgüven ise onu düşünce dünyasına daha fazla çekecektir. Kendisini yazarak daha iyi ifade edebilen öğrenciler için böyle bir etkinlik ise önemli bir fırsat yaratacaktır.

Felsefi düşünme ortaya koyma çok boyutlu bir alan becerisi olmakla birlikte, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, kapsamında bir bireyin asgari düzeyde felsefi düşünce ortaya koyması için deneyimlemesi gereken süreçlere dikkate alınmıştır.

5. Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi

Sosyoloji Öğretim Programında öğrencilerin, toplumsal ve kültürel ilişkilere analitik bakmaları; toplumsal hayata yönelik eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı öğ-

renmeleri amaçlanmıştır. Bu ders içeriğini öğrenen bireylerden bilgiye dayanan yapıcı çözüm anlayışını kazanarak sosyolojik sorunları analiz etmeleri; mevcut sosyolojik durumun geçmiş ile bağlantısını kurabilmeleri; içinde yaşanılan toplumda sağduyuyu hâkim kılmayı öğrenmeleri karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak hak ve görevler dengesini kurabilmeleri beklenmektedir. Sosyoloji dersinin en önemli öğretim hedeflerinden biri görüldüğü üzere öğrencilerin sosyal olgulara ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleridir. Eleştirel düşünme, rasyonel olmayan temellere dayandırılan düşünme tarzından uzaklaşıp, ampirik kanıtlarla desteklenmiş, mantıksal olarak sağlam temellere dayalı bir düşünme alışkanlığı edinmeyi vurgulamaktadır (Logan, 1976, s. 30). Paul (1991, s. 125)'a göre eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncesini geliştirebilmek için gözlemlere ve elde edilen bilgilere dayanarak güvenilir sonuçlar elde etmedir. Grauerholz ve Bouma-Holtrop (2003, s. 485) tarafından alan yazına kazandırıldığı şekliyle "analitik eleştirel sosyolojik düşünme" ise bir sorunu veya argümanı, onu etkileyen sosyal güçlerin ve içinde şekillendiği toplumsal bağlamın bilinciyle ve duyarlığıyla sağduyulu bir şekilde değerlendirme becerisini ifade etmektedir.

Toplumsal gerçekliğin çok katmanlı olduğu düşünülmektedir. Farklı açılardan bu katmanların keşfi ise toplumsal gerçekliğe yönelik bütün algıyı değiştirebilir. O halde analitik eleştirel sosyolojik perspektif ile sosyal olguların ötesini görme, iç yüzünü kavrama, görünenlerin ardında olanı keşfetme mümkün olabilir. Analitik eleştirel sosyolojik düşünmenin temel işlevi bireyin toplumsal konularda duyarlılığını artırmaktır. Analitik eleştirel sosyolojik düşünme perspektifine sahip bireylerde sağduyunun gelişmesiyle görünmez olan çok katmanlı sosyal gerçekliği keşfetmelerinin kolaylaştığı görülmüştür (Bauman, 2018, s. 27). Analitik eleştirel sosyolojik perspektif, sosyal yapıya dair geniş ve açık bir düşünsel bakış açısı sunar. Bu bağlamda beceri eğitimi açısından öğrencilerin toplumsal konularda analitik eleştirel düşünebilme becerisini kazanmalarına yol göstermek, onların kişisel gerçekliği toplumsal gerçeklikle ilişkili olarak anlamalarına yardımcı olmak önem arz etmektedir.

Felsefe Grubu Alan Becerileri Tablosu Nasıl Okunmalı?

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında oluşturulan felsefe grubu alan becerilerinin her biri, beceri tablosu üzerinde bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve düzey göstergeleri ile ifade edilmiştir. Her bir becerinin içerdiği bütünleşik beceriler 1. sütunda ifade edilmiştir. Bu bütünleşik beceriye karşılık gelen süreç bileşenleri bu bütünleşik becerinin karşısında, 2. sütunda yer almıştır. Aşağıda örnek teşkil etmesi açısından felsefe grubu alan becerilerinden ilki olan 'mantıksal muhakeme' becerisi; bütünleşik becerileri, süreç bileşenleri ve düzey göstergeleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2

Mantıksal Muhakeme Becerisi

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	D3
KB2.14. Yorumlama	KB2.14.SB1. Mevcut olay/konu/durumu incelemek Eğilimler: Odaklanma, kararlılık	KB2.14.SB1. D3.1. Önerme ortaya koyar/doğru ya da yanlış bir yargı ifade eder. İfadeler içerisinden önerme seçer.
	KB2.14.SB2. Mevcut olay/konu/durumu bağlamdan kopmadan dönüştürmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik Eğilimler: Sistematik olma	KB2.14.SB2.D3.1. Önermelere değer biçer. KB2.14.SB2.D3.2. Düşünceleri ve yargıları bağlamdan kopmadan dönüştürür.
	KB2.14.SB3. Kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu nesnel, doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade etmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz yansıtma Eğilimler: Girişkenlik, açık fikirlilik	KB2.14.SB3.D3.1. Kendi ifadeleriyle olay/konu/durumu nesnel, doğru anlamı değiştirmeyecek bir şekilde yeniden ifade eder.
SBAB11.1. Akıl Yürütme Biçimlerini Uygulama	SBAB11.1.SB1. Parçadan bütüne ilişki kurarak sonuca varmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Sistematik olma	SBAB11.1.SB1.D3.1. Önermeler arasında parçadan bütüne ilişki kurarak sonuca varır.
	SBAB11.1.SB2. Genelden genele ilişki kurarak akıl yürütmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Sistematik olma	SBAB11.1.SB2.D3.1. Önermeler arasında genelden genele ilişki kurarak (tümdengelimsel) akıl yürütür.
	SBAB11.1.SB3. Genelden özele ilişki kurarak akıl yürütmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Analitik bakma	SBAB11.1.SB3.D3.1. Önermeler arasında genelden özele ilişki kurarak (tümdengelimsel) akıl yürütür.
	SBAB11.1.SB4. Özelden özele ilişki kurarak akıl yürütmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Sistematik olma	SBAB11.1.SB4.D3.1. Önermeler arasında özelden özele (analojik) akıl yürütür.

KB2.19. Mantıksal Denetleme	KB2.19.SB1. Önermeleri dönüştürmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik Eğilimler: Sistematik olma	KB2.19.SB1.D3.1. Günlük dilde verilen önermeleri sembolik dile dönüştürür.
	KB2.19.SB2. Ölçüt bağlamında kuralları uygulamak Eğilimler: Sistematik olma	KB2.19.SB2.D3.1. Verilen ölçüte uygun kuralı seçer ve uygular.
	KB2.19.SB3. Ölçüt bağlamında yargıda bulunmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Girişkenlik, açık fikirlilik	KB2.19.SB3.D3.1. Elde edilen sonuca uygun yargısını ifade eder.

MEB (2023, s. 230)

Felsefe grubu dersleri, sadece ortaöğretim düzeyinde okutulduğu için felsefe grubu alan becerilerine ait göstergeler sadece D3 (lise) düzeyinde oluşturulmuştur. Süreç bileşenlerinin yer aldığı sütunda, ifade edilen süreç bileşeni ile ilişkili bulunan sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler de belirtilmiştir. Her bir beceriye ait bütünleşik beceriler arasında hiyerarşik bir yapı bulunmamakla birlikte tümünün kazanılması, ilgili alan becerisinin bütünüyle kazanıldığı anlamına gelmektedir. Bir bütünleşik becerinin birden fazla süreç bileşeni ve her bir süreç bileşeninin birden fazla düzey göstergesi olabilmektedir. Bu tablo öncelikle becerilerin içeriğini, kapsamını, nasıl ise koşulacağını, nasıl somut ve gözlenebilir hale geldiğini anlatmaktadır. Bu bakımdan eğitim öğretim süreçlerine yön verme fonksiyonunu yerine getirme amacını taşımaktadır.

Felsefe Grubu Alan Becerilerinin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli İçerisindeki Yeri ve Önemi

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, kendi içinde kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alan becerileri olmak üzere dört temel başlık altında ilerlemektedir. Felsefe grubu alan becerileri ile kavramsal beceriler arasında kesişen beceriler olduğu gibi oluşturulan alan becerilerinin birlikte işe koşulduğu sosyal duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler bulunmaktadır. Bu ortaklaşma ile birlikte disiplinler arası etkileşim, aynı becerilere farklı disiplinlerce yer verildiği görülmektedir.

Felsefe grubu alan becerileri arasında yer alan, çözümleme, yorumlama, yansıtma, eleştirel düşünme, sentezleme becerileri; Bütüncül Model içerisinde yer alan kavramsal beceriler içerisinden alınarak kullanılmıştır. Yine felsefe grubu alan becerileri arasında yer alan tartışma, sorgulama, mantıksal denetleme becerileri; kavramsal becerilere dahil edilmiştir. Türkiye Bütüncül Modeli beceriler havuzundan felsefe grubu

alanına dâhil edilen beceriler olduğu gibi felsefe grubu alanı becerilerinden Bütüncül Model beceri havuzuna dahil edilen beceriler de olmuştur. Bu durum Türkiye Bütüncül Modelinin girift bir yapı arz ettiğini ve alanlar arasında etkileşimin mümkün olduğunu göstermektedir. Eğitim öğretim bir bütündür ve bu bütün yapı bu şekilde parçalar arası etkileşim ile birlikte kurulmakta ve korunmaktadır.

Felsefe grubu alan becerilerinin bütünleşik becerilerinin her bir süreç bileşeni; ilgili olduğu sosyal duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile birlikte belirtilmiştir. Felsefe grubu alan becerileri; benlik becerilerinden, öz yansıtma, öz farkındalık, öz motivasyon, öz yönetim, öz düzenleme, becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal yaşam becerilerinden; iletişim, sosyal farkındalık ve iş birliği ile ilişkilendirilmiştir. Ortak bileşik becerilerden, esneklik, uyum, bağımsızlık, sorumlu karar verme becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Felsefe grubu alan becerileri, Bütüncül Model içerisindeki eğilimlerden, benlik eğilimleri içerisinde yer alan; kararlılık, merak, öz güven, öz yeterlilik, bağımsızlık ve azim eğilimleri ilişkilendirilmiştir. Sosyal eğilimlerden; empati, girişkenlik, sorumluluk, güven eğilimleri ile ilişkilendirilmiştir. Entelektüel eğilimlerin ise tümü ilişkilendirilmiştir. Entelektüel eğilimlerden; şüphe ve özgün düşünme felsefe grubu alan becerilerinden Bütüncül Model'e dâhil edilmiştir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde yer alan beceri ve eğilimler ile felsefe grubu alan becerileri arasındaki bu ilişki ağı aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 3

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde Yer Alan Beceri ve Eğilimler ile Felsefe Grubu Alan Becerileri Arasındaki İlişki Ağı

		Mantıksal Muhakeme	Felsefi Sorgulama	Felsefi Muhakeme	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma	Eleştirel Sosyolojik Düşünme
Kavramsal Beceriler	Temel Beceriler					
	Bütünleşik beceriler	Yorumlama Mantıksal Denetleme	Tartışma	Yorumlama	Çözümleme Yansıtma	Çözümleme Sorgulama Sentezleme
	Üst düzey düşünme becerileri					Eleştirel düşünme

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Benlik Becerileri	-Öz yansıtma	-Öz farkındalık -Öz motivasyon -Öz düzenleme -Öz yönetim -Öz yansıtma	-Öz farkındalık -Öz motivasyon -Öz yansıtma	-Öz farkındalık -Öz motivasyon -Öz yansıtma	-Öz farkındalık -Öz yansıtma
	Sosyal Yaşam Becerileri		-İletişim	-Sosyal farkındalık -İletişim		-İş birliği -İletişim
	Ortak Bileşik Beceriler	-Esneklik -Sorumlu karar verme	-Esneklik -Sorumlu karar verme	-Uyum -Esneklik	-Sorumlu karar verme -Esneklik -Sosyal farkındalık	-Uyum -Sorumlu karar verme -Esneklik
Eğilimler	Benlik Eğilimleri	-Kararlılık	-Merak -Özgüven -Kararlılık -Bağımsızlık -Azim	-Merak -Kararlılık -Özgüven	-Azim -Özgüven -Öz yeterlilik -Bağımsızlık -Karalılık	-Merak -Bağımsızlık -Kararlılık
	Sosyal Eğilimler	-Girişkenlik	-Girişkenlik -Sorumluluk -Güven	-Güven -Girişkenlik -Sorumluluk	-Girişkenlik	-Empati -Sorumluluk -Girişkenlik
	Entelektüel Eğilimler	-Odaklanma -Sistematik olma -Açık fikirlilik -Analitik bakma	-Şüphe duyma -Eleştirel tavır -Gerçeği arama -Odaklanma -Sistematik olma -Analitik bakma -Açık fikirlilik -Merak ettiği soruları sorma	-Şüphe duyma -Eleştirel tavır -Odaklanma -Sistematik olma -Analitik bakma -Açık fikirlilik	-Analitik bakma -Açık fikirlilik -Özgün düşünme -Yansıtıcılık -Eleştirel tavır -Odaklanma	-Sistematik olma -Analitik bakma -Odaklanma -Merak ettiği soruları sorma -Eleştirel tavır -Açık fikirlilik -Yansıtıcılık -Özgün düşünme

K12 Beceriler Çerçevesi Bütüncül Modeli'nin önemli bir bölümünü de alan becerileri oluşturmaktadır. Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimlerinde, ortak beceriler kullanılmıştır. Yorumlama becerisi; felsefe grubu, matematik ve tarih alanlarında ortaklaşa kullanılmıştır. Çözümleme becerisi; felsefe grubu, matematik ve Türkçe; sorgulama becerisi, felsefe grubu ve tarih alanlarında ortak olarak kullanılan bütünleşik beceriler olarak göze çarpmaktadır. Bazı becerilerin ise felsefe gurubu alanı ile kısmen ortaklaşa kullanıldığı dikkati çekmiştir. Örneğin muhakeme (akıl yürütme) becerisi içerisindeki tümdengelimsel, tümevarımsal ve analojik akıl yürütme becerilerinin tamamı felsefe grubu alanında kullanılırken bunlardan tümdengelimsel ile tümevarımsal akıl yürütme becerileri fen bilimleri alanında kullanılmış, analojik düşünme becerisi ise coğrafya alanında ortak olarak kullanılmıştır. Açıklaması verilen bu duruma ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 4

Disiplinler Arası Ortaklaşan Beceriler

BÜTÜNLEŞİK BECERİ	DERS	ALAN BECERİSİ
Yorumlama	Felsefe grubu	Mantıksal Muhakeme Becerisi
		Felsefi Muhakeme Becerisi
	Matematik	Matematiksel Muhakeme Becerisi
		Matematiksel Problem Çözme Becerisi
	Tarih	Tarihsel Empati Becerisi
Çözümleme	Felsefe grubu	Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi
		Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi
	Matematik	Matematiksel Muhakeme Becerisi
		Matematiksel Problem Çözme Becerisi
	Türkçe	Dinleme/İzleme Becerisi
		Okuma Becerisi
Sorgulama	Felsefe grubu	Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi
	Tarih	Sosyal Katılım Becerisi
		Girişimcilik Becerisi
Muhakeme (Akıl Yürütme)	Felsefe grubu	Mantıksal Muhakeme Becerisi
	Fen bilimleri	Tümdengelimsel Akıl Yürütme Becerisi
		Tümevarımsal Akıl Yürütme Becerisi
	Coğrafya	Mekânsal Düşünme Becerisi

Tablo 4'e bakıldığında mantıksal muhakeme/felsefi muhakeme/matematiksel muhakeme/matematiksel problem çözme/tarihsel empati alan becerilerinin yorumlama bütünleşik becerisini; felsefi düşünce ortaya koyma/eleştirel sosyolojik düşünme/matematiksel muhakeme/matematiksel problem çözme/dinleme/izleme/okuma alan becerilerinin çözümleme bütünleşik becerisini; eleştirel sosyolojik düşünme/sosyal katılım/girişimcilik alan becerilerinin ise sorgulama bütünleşik becerisini içerdiği görülmektedir. Muhakeme (Akıl yürütme) bütünleşik becerisinin alt bütünleşik becerilerinin ise mantıksal muhakeme/tümdengelimsel akıl yürütme/tümevarımsal akıl yürütme/mekânsal düşünme becerileri ile kesiştiği anlaşılmaktadır. Buradan bazı temel bütünleşik becerilerin, sayısal ve sözel alanlar fark etmeksizin farklı alanlarda ortaklaşa şekilde kullanıldığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Nitekim K12 Beceriler Çerçevesi Bütüncül Modeli'nde kavramsal beceriler açıklanırken bu durum benzer şekilde ifade edilmiştir. Alanlar arasında ortaklaşan becerilere bütünleşik beceriler denilmesinin temel nedenlerinden birisi de budur. Felsefe grubu dersleri ile diğer alanlardaki ortaklaşan bütünleşik becerilerin tablo 4'teki görünümü ve yorumlaması da bu durumu desteklemektedir.

Felsefe grubu alan becerilerinin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisindeki önemini artıran unsurlardan birisi de bu modelin felsefe grubu dersleri öğretim programlarında yer alan becerileri bütünüyle kapsıyor olmasıdır. Felsefe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018, s. 13) ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen başlıca yeterlilik ve beceriler şöyledir: "Felsefi Kavram ve Bilgi Edinimi, Akıl Yürütme, Sorgulama, Argümantasyon, Analitik Düşünme, Eleştirel Düşünme, İfade ve Yazma Becerisi, Felsefi Okuryazarlık, Özgün Fikirler Üretme." Buradaki tüm maddeler felsefe grubu alan becerileri içerisinde yer almaktadır.

Mantık Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009b, s. 6-7) ile ortaya konulan başlıca beceriler, şu şekilde sırlanabilmektedir: "Akıl yürütme, tutarlı olma, düşüncelerini denetleyebilme, günlük dili sembolik dile dönüştürebilme, çelişkileri fark edebilme, bilginin doğruluğunu temellendirebilme, sistemli ve dikkatli olma, dili doğru ve etkili kullanma." Mantık dersi öğretim programı içerisinde yer alan becerilerin felsefe grubu alan becerileri içerisinde yer alan mantıksal muhakeme alan becerisi içinde bütünüyle yansıtıldığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte bu becerilerin bir bölümü felsefe dersi için yazılan felsefi muhakeme ile felsefi sorgulama becerilerine de yansıtılmıştır.

Sosyoloji Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin sosyolojik bir bakış açısıyla içinde bulundukları toplumdan hareketle, toplumun millî ve manevi değerlerini özümseyen, yaşadıkları toplumla diğer toplumlar hakkında nesnel değerlendirmeler yapabilen, yeniliklere ve farklı düşüncelere açık bireyler yetiştirme amaçları ön plana çıkmaktadır. Sosyoloji Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009, s. 9); bireylerin, günlük bakış açısının ötesine geçerek analitik bir bakış açısıyla toplumsal ve kültürel ilişkileri yorumlamalarını, toplumsal bir hayatta eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini; sosyolojik sorunları yapıcı çözüm anlayışını kazanarak analiz etmelerini; mevcut sosyolojik durumun geçmişle bağlantısını kurabilmelerini; içinde yaşanılan tarihî dönemin ve diğer insanların, toplumların ve kültürlerin bilincinde olarak korku ve zıtlaşma yerine sağduyuyu hâkim kılmayı öğrenmelerini, karşı karşıya geldikleri problemlerin bireysel mi, yapısal mı olduğunu fark etmelerini sağlayarak günlük hayatta hak ve görev dengesini kurabilmeleri amaçlanmıştır. Burada yer alan temel amaç ve becerilerin eleştirel sosyolojik düşünme becerisi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bu temel amaç ve becerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisinde yer alan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, eğilimler ile okuryazarlık becerileri içerisinde de yansıtıldığını söylemek mümkündür.

Psikoloji Dersi Öğretim Programı'yla (MEB, 2009a, s. 4-5) kendisindeki ve çevresindeki gelişimin ve değişimin farkında olan, öğrenmeye açık ve istekli olan, olumlu anlamda eleştiri yapan, uyumlu, üretken, psikolojik açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirilmesine olanak sağlanması amaçlanmaktır. Programda, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate almasında, çevreyle uyumlu ve yapıcı etkileşime girmesinde, yeteneklerinin farkına varmasında ve bunları geliştirmesinde kullanacağı bilgi ve becerilerin temelleri atılmaktadır. Psikoloji dersi öğretim programındaki amaç ve becerilerin ise bütünüyle K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisinde yer alan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, eğilimler ile okuryazarlık becerileri içerisinde yansıtıldığı dikkati çekmektedir.

"Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ve "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" temele alınarak hazırlanan öğretim programlarının genel amaçları içerisinde yer alan ikinci madde bütünüyle felsefe grubu alan becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu maddeye göre "İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak"

temel amaç olarak belirtilmiştir. Çünkü ortaöğretim düzeyinde benimsenen amaçlar ilkokuldaki amaçların üzerine inşa edilmiş ve bu amaçlar geliştirilerek ilerlenmiştir. Ayrıca bu amaçlar ortaya konulurken "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"ne de sıklıkla atıfta bulunulmuştur. Bu bölümde de felsefe grubu alan becerileri ile ilişkili olan hususlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2018, s. 4-5):

Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama, aritmetik becerisi, düşünme (mantıksal-uzamsal düşünme), soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek, vatandaş olarak sorumluluklarını kavramak, eleştirel bakış, öğrenmenin peşine düşme ve ısrarcı olma, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlik, farklılaşan toplum ve kültüre kararlı olarak katılma.

Felsefe grubu dersleri öğretim programları, Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi incelendiğinde belirlenen öğrencilere kazandırılması gereken amaç ve becerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli ile ortaya konulan becerilerle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Hatta özgün olarak kendi yapımıza uygun şekilde ortaya konulan modeldeki becerilerin mevcut öğretim programlarında yer alan amaç ve becerileri kapsayıcı olduğu görülmektedir. Bu durum hem modelin önemini artırmakta hem de model içerisinde yer alan felsefe grubu alan becerilerinin önemini göstermektedir.

Felsefe Grubu Alan Becerilerini Ölçme Değerlendirme Süreci

Felsefe grubu alan becerilerinin ölçme ve değerlendirmesi, iki boyutlu bir yapıyı içerecek şekilde planlanmalıdır. Boyutlardan ilki süreç içerisinde, ikincisi ise sürecin sonunda ölçme ve değerlendirmenin yapılmasıdır. Aktif öğrenci katılımını temele alan eğitim modellerinde, öğrencinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine de aktif olarak katılıyor olması önemli bir role sahiptir. Diğer yandan felsefe grubu alan becerileri, doğası gereği öğrencinin kendisini ve akranlarını değerlendirmesini, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını içermektedir. Bu yüzden öz değerlendirmeyi ve akran değerlendirmesini içeren araçların kullanılması uygun olacaktır. Ayrıca öğretmenin, öğrencisinin seviyesi hakkında bilgi edinebildiği ve dönütler sağlayabildiği araçların da kullanılması faydalı olacaktır. Bu bağlamda süreç içerisinde, Web2 araçları, kontrol listeleri, açık uçlu değerlendirme formları, rubrik, performans görevleri ve senaryo tabanlı görevler gibi ölçme araçları kullanılabilir.

Felsefe grubu alan becerileri düşünme ve sorgulamayı ve bunu ifade edebilmeyi içermektedir. Bu bakımdan ölçme değerlendirme araçları ile öğrencinin kendisini söz-

lü veya yazılı olarak ifade etmesini sağlayabilmek önemli bir gerekliliktir. Öğrencide düşünme sürecini aktif edecek ve aynı zamanda kendi düşüncelerini ifade etmesine olanak tanıyacak, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel ve sorgulayıcı olma gibi becerilerini yansıtabileceği ölçme araçlarının kullanılması uygun görülmektedir.

Sonuç

Felsefe grubu alan derslerinin soyut niteliği itibari ile öğretim sürecinde önemli zorluklar içerdiği bilinen bir gerçekliktir (Moore, 1967, s. 218). Bu zorluğu aşabilmek adına en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Ancak öğretmenin kişisel başarısı, dersin hedeflerinin gerçekleşmesini bir ölçüde mümkün kılabilmektedir (Cahn, 2018). Bu derslerin soyut niteliğinin yarattığı sınırlılığı aşabilmek program, kitap ve öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Çağdaş eğitim dünyasında büyük dönüşüm yaratan beceri temelli öğretimin esasları bu yeniden yapılandırmaya önemli bir temel oluşturmaktadır. Felsefe grubu derslerinin öğretiminde beceri temelli yaklaşımın benimsenmesi, bu doğrultuda alan becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yol haritasının oluşturulması; öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde, öğretim sürecinin somutlaştırılmasında, öğrencinin duyuşsal, duygusal ve bilişsel düzeyde aktif hale gelerek bütüncül öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük etki yaratacaktır. Bu bakımdan ortaya konulan çalışma büyük önem arz etmektedir.

Felsefe grubu alan becerilerinin oluşturulmasında bu derslerin öğretim amaçları bütüncül bir yaklaşımla göz önünde bulundurulmuş ve kapsamın geniş tutulmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen becerilerde öğretmen ve öğrenci yeterlikleri, uygulanabilirlik, genellik, kolaylık, anlaşılabilirlik esasları dikkate alınmıştır. Alanın, sınırlılıkları, zorlukları, handikapları doğrultusunda üstten bir bakış ile değil alanın içinden edinilen gözlemsel verilerle hareket edilmiş, sürecin paydaşlarının ihtiyaç ve beklentileri yansıtılmaya çalışılmıştır. Becerilerin açık ve anlaşılır olması, göstergeler aracılığı ile görünür hale gelmesi ve somutlaştırılması, süreci başarılı kılacak önemli unsurlar arasındadır. Bu unsurlar, becerileri eğitim öğretim sürecine dâhil edecek uygulayıcılar için gereklilik arz etmektedir.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin disiplinler arası ilişkiyi mümkün kılan girift yapısı; beceriler arasında ortaklaşmayı sağlamakta ve hem bütüncül model içindeki beceri ve eğilimler hem de felsefe grubu alan becerileri, bireyin bir bütün olarak beceri temelinde gelişimine temel oluşturmaktadır. 21. Yüzyıl becerilerinin hedefleri arasında olan bireyin bütüncül gelişimi ve düşünen, sorgula-

yan, eleştiren, yaratıcı problem çözebilen bireyler yetiştirebilme isteği, felsefe grubu alan becerilerinin önemini artırmaktadır (IBE, 1998, s. 97). Yeni yüzyılın bireyleri bu becerilere ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyaç felsefe grubu derslerinin eğitim öğretim hedefleri ile örtüşmektedir (MEB, 2009; MEB, 2009a; MEB, 2009b; MEB, 2018). Bu önemin verdiği sorumlulukla ortaya konulan felsefe grubu alan becerileri milli eğitimin çağdaş hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Uzman ekipler tarafından gerçekleştirilen, kapsamlı ve titiz bir çalışmanın ürünü olan Türkiye Bütüncül Modeli'nin eğitim öğretim süreçlerine vereceği yön dâhilinde felsefe grubu alan becerilerinin alandaki program ve kitap çalışmalarına temel bir kaynak olması, öğretmen yetiştirme ve eğitimini yeniden şekillendirmesi düşünülmektedir. Ortaya konulan becerilerin sonraki süreçte paydaşların görüşleri doğrultusunda olgunlaştırılması eğitim öğretim süreçlerine yönelik bu yeniden yapılandırmayı daha başarılı kılacaktır.

Kaynakça

Bauman, Z. (2018). *Sosyolojik düşünmek* (Çev: A. Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.

Cahn, S. M. (2018). *Teaching philosophy a guide*. Routledge.

Costello, P. J. M. (1996). Learning to philosophise and to argue a thinking skills programme for children. *Analytic Teaching, 17* (1), 48-53.

Grauerholz, L., and Bouma-Holtrop, S. (2003). Exploring critical sociological thinking. *Teaching Sociology, 31* (4), 485- 496.

Hahn, L. E. (1967). John Dewey on teaching philosophy in high school. *Educational Theory Volume, 17* (3), 219-221.

International Bureau of Education (IBE). (1998). Curriculum development. *Educational Innovation and Information,* 97.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Lewinsky, M. (1971). Teaching and learning philosophy in a classroom. *Metaphilosophy, 2* (3), 277-291.

Logan, C. H. (1976). Do sociologists teach students to think more critically? *Teaching Sociology*, *4* (1), 29-48.

Makaiau, A. S. (2015). The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy: A promising practice for preparing pre-service social studies seachers in the college of education. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 36* (16), 1-7.

MEB (2009). *Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2009a). *Psikoloji dersi öğretim programı,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2009b). *Mantık dersi öğretim programı,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2016). *Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8.sınıflar) öğretim programı,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2018). *Felsefe dersi öğretim programı,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Moore, W. (1967). A of pioneer study of the teaching philosophy in the high school. *Educational Theory Volume, 17* (3), 216-218.

Munby H. (1979). Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism. *Curriculum Inquiry, 9* (3), 229-249.

National Council for the Social Studies (NCSS). (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history,* Silver Spring.

Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy. In A. L. Costa (Eds.), *Developing minds (A reseource book for teaching thinking).* (p 124-131). Revised Education, ASCD.

Reinert, H. (1967). Teaching philosophy in high school. E*ducational Theory Volume, 17* (3), 236-240.

West, D. (1972). The philosopher as teacher-articles, comments, correspondence, a new medium for teaching philosophy. *Metaphilosophy, 3* (4), 310-323.

Wilder, H. (1978). Tolerance and teaching philosophy. *Metaphilosophy, 9* (3), 311-323.

Winstanley, C. (2022, 20 Ekim). *I'm a philosopher-get me out of here! Philosophy with children and thinking skills programmes*. https://www.researchgate.net/publication/266089405.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çokkültürlü Bilim Eğitimi: Türkiye'de Fen Bilimleri Öğretimi İçin Bir Gereklilik

DERLEME MAKALESİ

M. Bahadır AKTAN[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, mbaktan@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4160-1406.

Gönderilme Tarihi: 16.10.2022 Kabul Tarihi: 01.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1189910

Atıf: "Aktan, M. B. (2024). Çokkültürlü bilim eğitimi: Türkiye'de fen bilimleri öğretimi için bir gereklilik. *Millî Eğitim, 53* (241), 571-590. DOI: 10.37669/milliegitim.1189910"

Öz

Tüm eğitim sistemleri iki temel üzerinde geliştirilir. Bunlar bilgi birikimini sağlayan kültür ve bilginin yayılmasını sağlayan iletişimdir. Bilim eğitiminde de kültür ve iletişim iki önemli temeli oluşturur. Bilim kültürü bilimin doğasını, bilimsel bilgileri, yöntemleri ve teknikleri kısacası bilimsel süreci ve içeriğini oluşturur. İletişim ise üretilen bilimsel bilgilerin, geliştirilen ve ortaya çıkarılan araç gereç ve yöntemlerin nasıl öğrenilebileceği, öğretilebileceği, paylaşılabileceği ve toplumun hangi bireylerinin kullanabileceğini belirler. Bilimsel terimler, kavramlar, semboller, formüller, ifadeler hem bilim kültürünün gelişimini hem de bilimsel iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Dolayısıyla çokkültürlü bilim eğitiminin gelişimi fen sınıflarında başarılı bir bilim kültürü ve iletişim ortamının sağlanmasıyla gerçekleşebilir. Bu yazıda çerçevesi çizilmek istenen ana fikir iki temel yaklaşım sunmaktadır. İlki çokkültürlü bilim eğitiminin, gelecekte fen bilimleri eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik yaklaşımdır. Diğeri ise fen bilimleri öğretmenleri ve öğrencilerin yetiştirilme süreçlerinde çokkültürlü bilim düşüncesinin yer alması gerektiğidir. Bu açıdan mevcut çalışmanın başlıca iki yönüyle fen bilimleri öğretmenleri ve eğitim sistemimize katkı sağlaması beklenmektedir. Birincisi, bu çalışmanın amacı çokkültürlülük ve çokkültürlü bilim eğitimi kavramlarını bilimsel alan yazında öne çıkan kuramlar yönünden tartışmak ve derlemektir. İkincisi, bu makale aynı zamanda eğitim sistemimiz açısından çokkültürlü bilim eğitiminin önemi ve gerekliliğine vurgu yapan odaklanmış bir görüş yazısıdır. Makalede öncelikle kültür, çokkültürlülük, toplum kavramları eğitim açısından irdelenmiştir. Daha sonra öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler yönüyle çokkültürlü bilim eğitimi felsefesi ve teorileri vurgulanmış; son kısımda ise sağladığı kazanımlar açısından çokkültürlü bilim eğitiminin ülkemizde bilim eğitimi için gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *bilim, çokkültürlülük, eğitim, fen öğretimi*

Multicultural Science Education: A Necessity for Science Teaching in Türkiye

Abstract

All education systems are developed on two foundations. These are the culture that provides the accumulation of knowledge and the communication that enables the dissemination of knowledge. Culture and communication constitute two important foundations in science education as well. Science culture constitutes the nature of science, scientific knowledge, methods and techniques, that is, the scientific process and its content. Communication, on the other hand, determines how scientific information produced, the tools and methods developed can be learned, taught, shared and which members of the society can use it. Scientific terms, concepts, symbols, formulas, and expressions provide both the development of scientific culture and enable scientific communication to take place. Therefore, multicultural science education can be achieved by establishing a successful science culture and communication environment in science classrooms. The main idea, outlined in this article, presents two basic approaches. The first is the approach to multicultural science education, how science education should be in the future. The other is that multicultural view of science should be included in the training processes of science teachers and students. In this respect, it is expected that the present study will contribute to science teachers and our education system in two main aspects. First, the aim of this study is to discuss and review the concepts of multiculturalism and multicultural science education in terms of prominent theories in the scientific literature. Second, this article is also a focused position paper emphasizing the importance and necessity of multicultural science education for our education system. In the beginning the concepts of culture, multiculturalism and society are examined in terms of education. Later, the philosophy of multicultural science education and theories were emphasized in terms of curricula, teachers and students. In the last part, it has been stated that multicultural science education is necessary for our country in terms of its gains and benefits.

Keywords: *science, multiculturalism, education, science teaching*

Giriş

Bilimin kendine has bir kültürü vardır. Bilimsel yöntemler, terimler, bilgiler, kavramlar, semboller, formüller, işaretler ve bilim yapma sürecinde kullanılan dil, geliştirilen her türlü araç gereç bu kültürün bileşenleridir (Aikenkead, 2001, 2006; Blown ve Bryce, 2017; Horsthemke ve Yore, 2014; Jegede, 1997; Krugly-Smolska, 1996; Lemke, 1990, 1998; Meyer ve Crawford, 2011; Tversky, 2005; Wellington ve Osborne, 2001). Mikro veya alt kültür olarak ifade edilen çeşitli disiplinler ve bilim alanlarında söz konusu kültürel bileşenler aynı, benzer ya da birbirinden oldukça

farklı olabilir. Her durumda yeni kültürel bileşenlerin üretildiği dinamik bilim kültürü aynı zamanda bilimsel ve teknolojik ilerlemeye yön veren temel güçtür. Bilim ve teknoloji eğitimi açısından, kültür olarak bilim (science-as-culture) görüşünü (Aikenkead, 1996, 2006; Meyer ve Crawford, 2011) ön planda tuttuğumuzda da öğrencilerin fen sınıflarında edindiği bilgi ve deneyimleri kültürleşme süreci olarak görmek mümkündür. Kültür olarak bilim görüşü üzerine yapılan araştırmalar öğrencinin ev ve okul arasında bilmeye, öğrenmeye dair ihtiyaçlarına yönelik, özellikle "öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel topluluklarla kültürlenmeleri için faydalı fikirler ortaya çıkaracaktır" (Aikenhead, 2006, s. 43). Bilim eğitiminde günümüzde sıkça karşılaştığımız sosyobilimsel ve toplumsal sorunlara (örneğin küresel ısınma, çevre kirliliği, kuraklık, açlık, kitlesel göçler, politik çatışmalar, vd. gibi) geleneksel yaklaşımlar yerine çokkültürlü fen eğitimiyle daha yeni çözümler geliştirilebilir. Elbette ki bu çabalar bilimin çokkültürlü ve farklılıkları temel alan doğası göz önüne alındığında, sosyal adalet (Ash ve Wiggan, 2018; Atwater vd., 2014; Banks, 2016; Reiss, 2003) arayışına da katkı sağlayacaktır. Hess (1995, s. 254) bilim ve teknolojinin tarihi dikkate alındığında "bazı gruplara ve kültürlere diğerlerinden daha fazla değer veren" ideolojiler barındırdığını ifade eder. Her ne kadar modern bilimin tarihsel kökenleri çokkültürlü bir yapıya sahip ve farklı kültürlerin (örneğin Araplar, Çinliler, Yunanlılar, vd. gibi) bilgisi üzerine inşa edilmiş olsa da kaçınılmaz olarak, modern bilim ve teknoloji Batı'nın burjuva kültürleri üzerinde gelişmiştir. Dolayısıyla Avrupa merkezli düşünce ve kültür sistemlerinin modern bilim ve teknolojinin gelişimine etkisinin yadsınamayacağı gibi, bilim ve teknoloji eğitiminde çokkültürlü tarihsel kökenler de göz ardı edilmemelidir (Jegede, 1997; Kumar ve Brown, 1999).

Antropolojik ve tarihsel açıdan incelendiğinde yeryüzündeki insan türünün yayılımı pek çok etkenle ilişkilendirilebilir. Başta besin kaynakları, coğrafi ve iklim koşulları sebebiyle gerçekleşen nüfus hareketleri, kitlesel göçler veya savaşlar gibi pek çok nedenden ötürü ülkeler ve toplumlar arası etkileşimler günümüz dünyasının sosyokültürel olarak şekillenmesini sağlamıştır. Günümüzde de bu dinamik süreç devam etmekte, bilgi ve iletişim teknolojileriyle çok daha hızlı ilerlemekte ve kaçınılmaz olarak çokkültürlü eğitime yön vermektedir. Öyle ki bugün, farklılıkların ve çeşitliliğin olmadığı bir sınıf ortamı neredeyse yoktur. Öğrenci ve öğretmenlerin bu durumun farkında ve bilinçli olması tüm bireyler için eğitimde fırsat eşitliği sunmanın yanında, kültürel farklılıklara ve çeşitliliklere saygı duyan bireylerin yetişmesi açısından da önemlidir (Atwater vd., 2014; MacKenzie, 2021). Çokkültürlülük düşüncesi bireyin kendi kültürel kimliğini korurken diğer kültürlere ait değerleri, örneğin antropolojik ve biyolojik farklılıkları (cinsiyet, fiziksel farklılıklar, ırk, etnik köken gibi), coğrafik ve sosyolojik farklılıkları (dil, din, eko-coğrafik farklılıklar, sosyal-ekonomik farklar gibi) görebilmesini ve bunların baskın kültürlere karşı korunmasını savunur

(Banks, 2008, 2016; Kymlicka, 2010; Sleeter, 2014). Zaman zaman toplumlar yaygın ve baskın olan toplumsal kültürel yapıyı koruyucu bir kabukla sarar ve onu koruma aracı olarak eğitimi kullanırlar. Kimi zaman da eğitim farklı fikirleri, kültürleri ve toplumları tanımayı (örneğin dil eğitimi, arkeolojik, etnografik ve sosyolojik çalışmalar gibi) sağlayan araçlara dönüşebilir. Bilim eğitimi ise bilimin kendine özgü kültürü nedeniyle her iki açıdan da ayrışmakta, tüm insanlara herkesin girebileceği alışveriş yapabileceği bir pazar yeri sunmaktadır (Aikenhead, 2006; Cobern ve Loving, 2001; Meyer ve Crawford, 2011). Bu çalışmanın başlıca amacı çokkültürlü bilim eğitiminin fen bilimleri öğretim programları açısından gerekliliğini ortaya koymak, fen bilimleri öğretmenleri ve eğitim sistemimize katkı sağlayacak bir bakış açısı kazandırmak, çokkültürlülük ve çokkültürlü bilim eğitimi kavramlarını bilimsel alan yazında öne çıkan kuramlar yönünden değerlendirmektir.

Kültür ve Çokkültürlülük

Latince ve Fransızca ortak kökeninden dilimize giren "kültür" güçlü ve zengin anlamlar taşıyan bir sözcüktür. Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) tanımlarından biri bu sözcüğü geniş anlamıyla "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Yani kültür toplumdaki bireyler arasında öğrenilebilen ve aktarılabilen, toplum genelinde kabul görmüş sosyal değerleri, inançları, ilişkileri ve dinamikleri taşıyan belirli bir topluma özgü her türlü yazılı, sözlü, sembolik ve vücut dili bilgilerini taşıyan yapıları ifade eder. Bu yapıları benzer biçimde anlamlandıran ve yorumlayan insanlar topluma özgü ortak bir kültürel dokunun oluşmasını sağlar. Uzun zaman alsa da bir toplumun kültürel yapısını oluşturan bileşenlere yenileri eklenebilir ya da mevcut yeni bileşenler işlevini yitirebilir. Dolayısıyla kültür kompleks ve dinamiktir, diğer kültürel yapılardan etkilenir (Banks, 1993, 2008).

Çokkültürlülük ise kültürel yapılardaki farklılıkları, fiziksel veya biyolojik bireysel çeşitlilikleri ayrıştırmadan benzerlikler yerine farklılıkların yaşatılmasını ve korunmasını savunur (Banks, 2016; Başbay ve Bektaş, 2009; Kymlicka, 2010). Günümüzde çoğu kez karşımıza çıkan ve günlük yaşamda vurgulanan söylemle çokkültürlülük bir toplumda etnik ve kültürel farklıkları ifade edebilir. Ancak sosyokültürel, etnik, ırksal varlığın ötesine geçebilen asıl anlamıyla çokkültürlülük sosyobiyolojik azınlıkları, farklılıkları koruyabilen, onlara bir arada yaşama fırsatı veren sistemleri geliştiren ve ticari, sosyal, hukuksal, eğitimsel ilişkilerini düzenleyen sistemlerin bütününü ifade eder. Çokkültürlülüğün kökeni geçmişte Eski Dünya diye adlandırılan kıtalarda özellikle Akdeniz, Kuzey Afrika, Orta Doğu, Orta ve Güney Asya top-

raklarına kadar uzanmaktadır. Kimi zaman kırsal-kentsel yaşamda çeşitli dil, din ve etnik farklılıklarda kimi zaman da fiziksel, coğrafik bölgelerde sosyal, kültürel ve etnografik çeşitliliklerde çokkültürlülük gözlenebilir. Bir kültürün üyeleri daima birbirlerinden ve diğer kültürlerden etkilenir (Kymlicka, 2010). Söz gelimi bireylerin dünya görüşlerinin gelişiminde ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında bilim eğitimi üzerinden kültür aktarımı gerçekleşebilir. Kültürler ve toplumlar arası iletişimde (Doğan, 2017), çokkültürlülük her kesimin faydalanabileceği ortak değerlerde buluşmasını sağlayabilir. Ancak biyososyokültürel çeşitlilik ve farklılıklar, toplumlar veya bireyler arası ortak değerlerin oluşmasını sağlayabilir ve bu değerleri anlamlı kılabilir. Elbette ki bu, o toplumların diline ve sosyokültürel değerlerine aşina olmakla gerçekleşebilir. Dolayısıyla çokkültürlü eğitimde yabancı dil eğitimi de daha önemli, kültürden soyutlanamaz bir hale gelmiştir (Ateş ve Aytekin, 2020). Kısacası modern toplumların varlığı ve gelişimi, günümüzde kaçınılmaz olarak çokkültürlü dokunun oluşturulmasına bağlıdır.

Çokkültürlü Toplumda Eğitim

Günlük hayatımıza yön veren, çeşitli kültürlerde benimsenmiş pek çok bilgi, davranış, değer, inanç, gelenek vb. başka kültürlerden aktarılmış olabilir. Bir toplumdaki bireyler gibi, farklı kültürler de kaçınılmaz olarak birbirlerinden etkilenir. Günümüzde artan iletişim, ulaşım imkânları ve gelişen teknoloji küresel dünyayı çokkültürlü bir topluma, modern insanı ise çokkültürlü bir dünya vatandaşına dönüştürmüştür. Keyman (2007) modern ve çoğulcu bir toplum için kültürel kimliği var olan geleneklere üyelikten ziyade bireyin karar verici olduğu ve kendi yaşamına yön verebildiği bir yapı olarak görmek gerektiğini ifade eder. Böylece modern toplumun bireyleri, çokkültürlü ve demokratik bir toplum yapısına doğru evrilebilir. Sonuçta modern bir toplumda bireylerin kültürel kimlikleri farklılıkları duyma, dinleme, anlama ve eleştirebilme imkânı olduğu sürece yaşam alanı bulabilir (Keyman, 2007). Günümüz modern toplumlarında yaşayanlar küreselleşmenin gücü, bilgi ve iletişim teknolojilerinde sağlanan gelişmeler sonucunda hem daha bağımsız hem de daha işbirlikçi olabilmektedir (NRC, 2012; Szymkowiak vd., 2021). Bunun güzel örnekleri eğitim ve öğretim uygulamalarında görülebilir. Artık geçmişe göre, daha çok öğrenci öğretim standartlarının beklentisini karşılayacak ve öğrenme hedeflerine ulaşacak biçimde daha aktif bir rol üstlenmekte, daha çok bilgi ve iletişim aracı kullanmakta ve akranlarıyla daha fazla etkileşime girebilmektedir (Haug ve Mork, 2021; Kim vd., 2019; NRC, 2012; Valtonen vd., 2021). Elbette ki öğretmenler de bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Bu süreçteki kritik noktalardan biri öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarını yani çeşitli deneyim ve yeteneklere sahip olduğunu; farklı dil, din, kültür, aile ve sosyal değerler taşıdıklarını unutmaması ve potansiyel önyargılardan kurtulmasıdır (Eyalet Baş Okul

Görevlileri Konseyi [CCSSO], 2013). Ancak bu şekilde sağlıklı bir çokkültürlü eğitim ortamı gelişebilir. Keza Amerikan Psikoloji Birliği'nin Çokkültürlü Kılavuz İlkeleri de (APA, 2017) bireyin kimliğinin gelişimi, farklılıklar içinde kendini nasıl tanımladığı ve kimlik bilgisinin gelişim aşamalarının bireyin yaşamını dikkate alacak biçimde daha geniş biyososyokültürel bağlamda (*biosociocultural context*) ele alınması gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla çokkültürlülük profesyonel uygulamalarda dikkate alınması gereken, bireyin dünya görüşü ve kimliğini etkileyen önemli bir kavramdır.

Açıktır ki çokkültürlü modern toplumlarda giderek artan öğrenci çeşitliliği öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemiştir. Örneğin öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik çokkültürlü eğitim tutumlarının (Acar-Çiftçi, 2019; Atwater vd., 2014; Erbaş, 2019; Grimberg ve Gummer, 2013; Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021; Yazıcı vd., 2009) yanında bilgi ve becerilere yönelik ihtiyaçlarının da arttığı bir gerçektir (Ash ve Wiggan, 2018; Başbay ve Bektaş, 2009; Carter, 2005; CCSSO, 2013; Güçlü Yılmaz, 2020; Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021; Shim, 2021). Amerika Birleşik Devletleri'nde çokkültürlü eğitimde farklılıkları gözeten kişiselleştirilmiş öğrenmeye vurgu yapan Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (CCSSO, 2013), öğretmenlerin her öğrenci için öğrenmeye yönelik birden fazla yaklaşım sağlaması ve farklılıkların kültürel, dilsel ve anadilinden farklı yeni bir dili öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını da kapsayacak biçimde ele alınması gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını inceleyen bir çalışmada (Güçlü Yılmaz, 2020) farklı branşlardan 13 öğretmenin görüşleri mülakatlar üzerinden nitel olarak toplanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi basite indirgediğini ve bireysel farklılıklara saygılı bir eğitim olarak algıladıklarını göstermektedir. Yani pek çok öğretmen, sınıf içinde farklılıkları göz önünde tuttuğunu, 'sevgi-saygı-hoşgörüye' dikkat ettiğini düşünmektedir. Ayrıca görüşme sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken öğrenci farklılıklarını dikkate aldıklarını işaret etmektedir (Güçlü Yılmaz, 2020). Ne var ki, çokkültürlü eğitim yüzeysel olarak öğrenci farklılıklarına saygı duyulan, bireylerin birbirine sevgi, saygı ve hoşgörü gösterdiği bir sistem olarak yorumlanamaz. Zira saygı, sevgi, anlayışa dayalı bu tür bir bakış açısı zaten tüm sosyal yapılarda ve toplumlarda kazandırılmaya çalışılan vatandaşlık bilincinin özünü oluşturmaktadır. Modern toplumun iyi yetişmiş entelektüel kesimlerinden biri olan öğretmenler bu anlayışın çok daha ötesine geçerek farklılıklara yönelik bilgi ve beceri ihtiyaçlarına cevap verebilecek, yeni yaklaşım ve stratejiler, örneğin çok dilli veya kişiselleştirilmiş öğretim materyalleri, çokkültürlü ders kitapları, dijital ya da basılı kaynaklar geliştirebilmelidir. Yine bir başka makalede Columna ve diğerleri (2010) tarafından beden eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürel çoğulculuk ve çeşitliliğe yönelik tutumları üzerinde yapılan bir çalışma, her iki grubun tutum puanları arasında bir fark olmadığını; buna karşın kadın

öğretmenlerin daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmacılara göre öğrencilerde görülen yaş, cinsiyet, ırk, ten rengi, dil, din, sosyoekonomik durum vd. gibi her türlü bireysel çeşitlilik ve farklılık beden eğitimi dersinde öğrenme çıktılarını etkileyebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin farkındalığı ve kültürel çoğulculuğu nasıl algıladığı önemli sonuçlar doğurabilir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğunu, öğretmenlerin genellikle kültürel çeşitliliğe değer verdiklerini, ancak kültürel olarak duyarlı pedagojiyi uygulamak konusunda kültürel çeşitliliği daha iyi anlamaya ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır (Columna vd., 2010).

Bilimsel alan yazında, çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların işaret ettiği ortak hedeflerden birisi öğretmenlerdir (Acar-Çiftçi, 2019). Çokkültürlü eğitim öğrenciler arasındaki farklılıkları okul başarısı ve kapsayıcı eğitim (*inclusive education*) için bir fırsat olarak değerlendirir (Acar-Çiftçi, 2019; Kim ve Chang Rundgren, 2021; Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021). Uygulanan öğretmen eğitimlerinde ülkelere göre farklılıklar olsa da (Atwater vd., 2014; Banks, 2016; Kim ve Chang Rundgren, 2021; Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021), çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının başarısı için araştırmacıların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve politikacıların katkısı gereklidir (Banks, 2016; Kim ve Chang Rundgren, 2021). Örneğin Erbaş (2019) öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili fikirlerinin konu odaklı öğretim süreci sonrasında da geliştirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Geleneksel eğitim yaklaşımıyla hazırlanan öğretim programları ve eğitim politikaları söz konusu ihtiyaçlara cevap vermekten uzaktır. Kim ve Chang Rundgren'in (2021) ifade ettiği üzere öğretmenler genellikle çokkültürlülük düşüncesini düşük sosyoekonomik durum, çokkültürlü eğitimi ise sosyoekonomik düzeyi daha düşük öğrencilerin eğitimi olarak görme eğilimindedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki bilgileri ve stratejileri sorunları çözmek ve ihtiyaçlara cevap vermek için yeterince gelişmemiştir (Kim ve Chang Rundgren, 2021). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceleyen bir başka çalışmada (Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021) ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu, iki dilli öğretmenlerin tutumlarının ise daha olumlu olduğu ifade edilmiştir. Bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıkları dikkate alan öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarında artış gözlenmiştir (Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021).

Yöntem

Derleme çalışmaları, belirli bir konu veya problemin daha önce yapılmış araştırmaları dikkate alarak alan yazın bilgileri ve epistemolojik varsayımlar üzerinden incelendiği, değerlendirildiği ve araştırmacının görüşlerinin yansıtıldığı çalışmalardır

(Dhillon, 2022; Yılmaz, 2021). Daha özgün biçimde belirli bir konuya odaklanan sistematik derlemeler ise alan yazın bilgilerinin sentezlenmesi ve yeni yorumların üretilmesi için önemlidir. Bu araştırmada ihtiyaç duyulan veri ve bilgileri elde edebilmek amacıyla ulusal ve uluslararası açık kaynaklar ve veri tabanlarından yararlanılmıştır. Çalışmada öncelikle belirlenen anahtar kelime ve ifadeler üzerinden (örneğin, çokkültürlülük, çokkültürlü bilim, fen öğretimi, bilimin doğası ve tarihi) sistematik alan yazın taramaları gerçekleştirilmiştir. EBSCO, Google Scholar, TR Dizin, Scopus gibi veri tabanlarından elde edilen makale, kitap ve raporlar şu kriterlere göre seçilmiş ve incelenmiştir.

Bu derleme çalışmasının odak noktası çokkültürlülük ve fen eğitimi olduğu için, (a) kavramların birlikte yorumlandığı, (b) kavramsal ilişkilendirme ve tarihsel gelişimin yer aldığı ve (c) teoriye dayalı bilimsel araştırmalarla desteklenen bağlamsal çalışmalar toplanmıştır. Bu çerçevenin dışında kalan, farklı konu alanlarında yapılmış çalışmalar (örneğin, çokkültürlülüğün sosyolojik ve politik boyutlarıyla ilgili çalışmalar) kapsam dışı bırakılmıştır. Elde edilen bilgiler sentezlenerek, öncelikle kavramsal ve kuramsal incelemeler gerçekleştirilmiş; çokkültürlü bilim eğitiminin önemi ve nasıl olması gerektiği fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler açısından yorumlanmıştır. Sonrasında, Türkiye'de çokkültürlü bilim eğitiminin gerekliliği vurgulanmış, uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Etik Kurul İzni: Bu makale bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada açık kaynaklar üzerinden alan yazın incelemesi, ulusal ve uluslararası veri tabanları taraması yapılmıştır. Yöntem ve kapsam bakımından etik kurul izni gerekli değildir.

Çokkültürlü Bilim Eğitimi

Bilim ve bilim eğitiminde kültürün etkisi ve rolü üzerine 20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan tartışmalar (örn., Aikenhead, 1996, 2006; Atwater vd., 2014; Cobern ve Loving, 2001; Hess, 1995; Higgins, 2021; Krugly-Smolska, 1996; Matthews, 2014; Meyer ve Crawford, 2011; Southerland, 2000) son dönemlerde giderek önem kazanmıştır. Bilim ve kültür arasındaki ilişkileri aydınlatmayı amaçlayan bu tartışmalar, kimi zaman kültürü bilim yapma ve bilimi anlamanın yani bilimin doğasının temel bir bileşeni olarak yorumlamış (Aikenhead, 2001, 2006; Jegede, 1997; Kumar ve Brown, 1999; Meyer ve Crawford, 2011), kimi zaman da bilimin epistemik doğasında kültürün rolü olmadığını (Matthews, 2014), çokkültürlü bilim eğitiminin hümanisttik ve ahlaki gerekçelere dayanması gerektiğini (Siegel, 2002) veya çokkültürlü bilimi yeni ve farklı seslere fırsat vermenin, bilim ve teknolojiyi anlamanın farklı bir yolu (Hess, 1995) olarak değerlendirmiştir. Fen ve teknoloji eğitimi üzerine geliştirilen içerikler, diğer bir ifadeyle geleneksel eğitim sistemlerinde okullarda öğrendiğimiz

bilimsel ve teknik bilgiler, tarihsel gelişim sürecinin doğal bir sonucu olarak neredeyse tamamıyla Avrupa merkezli bilimsel içeriklerdir. Bu sebeple fen sınıflarında bazı öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissedebileceği veya bilim öğrenmeye yönelik direnç gösterebilecekleri çeşitli araştırmacılar (Aikenhead ve Jegede, 1999; Ash ve Wiggan, 2018; Cobern ve Loving, 2001; Higgins, 2021; Horsthemke ve Yore, 2014; Jegede, 1997) tarafından rapor edilmiştir. Araştırmaların işaret ettiği üzere öğrencilerin yaşantı, deneyim ve farklılıklarını dikkate alan öğretmenler, hem öğrencilerin iletişim kurabileceği hem de anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği ortak bir bilim dili kullanmakta daha başarılıdır. Günümüz fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının farklılıklar üzerine bilinçlenmesi gereklidir. Bu hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eleştirel farkındalığının artmasını sağlayacaktır. Örneğin Ash ve Wiggan (2018) bilim, çeşitlilik ve eğitim kavramlarına odaklanan, eleştirel postmodern bilim pedagojisi yaklaşımının bilim eğitiminde farkındalığın artmasını sağlayabileceğini önermektedir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programları çokkültürlü fen eğitiminin başarılı olmasını sağlayabilmektedir. Grimberg ve Gummer (2013) tarafından kültürel olarak duyarlı pedagojik yaklaşımı dikkate alan ve fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimini hedefleyen bir program sonucunda, Amerikan Kızılderili öğrencilerinin fen öğretiminden olumlu yönde etkilendiği, fen başarı puanlarının yükseldiği ve fen bilimleri öğretmenlerinin kültürel farklılıklara daha duyarlı öğretim uygulamaları sergiledikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar ayrıca iki yıllık bir süreç sonrasında öğretmenlerin yerli öğrencilere ulaşma konusunda önemli ölçüde kendilerine güven duyduklarını, okul bilimi ve dünya görüşleri arasında kültürel kesişimleri dikkate aldıklarını ve de öğrencilerin yaşantıları ile gerçek dünya ilişkisine değinen öğretim uygulamalarının süresinin arttığını belirtmiştir.

Çokkültürlü bilim eğitiminde sosyokültürel bileşenler önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin bilim ve teknolojiyle etkileşimini geliştirecek, zihinsel gelişim ve çevresel etkileşimlerini arttıracak farklılıklar sosyokültürel bileşenler olarak değerlendirilir. Örneğin fen sınıfları, fen ders kitapları, bilim dili kültürel gelişime yardımcı olan bileşenlerdir (Blown ve Bryce, 2017; Krugly-Smolska, 1996; Lemke, 1990; Tang vd., 2014). Böylece çokkültürlü öğretim yaklaşımları bilim ve teknolojinin içeriğini daha farklı görmenin ve anlamanın alternatif yollarını gösterebilir ve daha iyi bir toplum için bir fırsattır (Banks, 1993; Hess, 1995; Kumar ve Brown, 1999). Lemke (1990) ve Kumar ve Brown'un (1999) vurguladığı üzere bilim belirli bir kültür veya cinsiyete dayanmaz, herkese aittir. Kültürel bağlamından ayrıştırılarak öğretilen bilim soyutlaşır. Çokkültürlü bilim eğitimi kültürel, tarihsel ve hümanist bir bakış açısıyla bilime bakabilmeyi ve böylece farklı fikir ve görüşlere değer vermeyi öğretebilir (Kumar ve Brown, 1999).

Çokkültürlü Bilim Eğitimi Teorileri

Bilimsel bilgiyi ortak bir değer olarak gören dünya vatandaşları (DeBoer, 2011), bilim ve teknolojiye dayalı insan yaşamını dikkate aldığında karşılaştığımız küresel, ekolojik, sosyal ve çevresel problemlere en uygun çözümleri geliştirebilir. Zira tüm öğrenciler için sosyokültürel farklılıkları dikkate alarak bilim ve teknolojiyi daha erişilebilir kılan çokkültürlü bilim eğitimi bilimsel okuryazarlığı yükseltirken toplumun ekonomik ve sosyal kalkınmasına da katkı sağlayacaktır (Carter, 2005). Bu yönüyle çokkültürlü bilim eğitimi ülkelerin ihtiyaç duyduğu işgücünün karşılanmasına yönelik, bilim ve teknolojiyi ekonomik ilerlemenin bir aracı olarak gören pragmatik bilim görüşüyle örtüşmektedir. Öyle ki teknolojik icatlar, bilimsel keşifler ve geliştirilen ürünler ülkeler arasından hızla yayılmakta, üretilen bilimsel bilgiler ise sermayeye yön veren metalara dönüşmektedir. Sonuçta tüm ülkelerde bilgiye ve bilim eğitimine duyulan ihtiyaç artmakta, ekonomik büyüme sağlayacak bilimsel ve teknolojik araştırmalar öncelikli araştırma alanları haline gelmektedir. Bu kapsamda, küreselleşmenin fen eğitimi üzerindeki etkisi daha farklı yönlerden de araştırılabilir. Örneğin, küreselleşmenin bilim eğitimine etkisi Carter'a (2005, 2008) göre geleneksel öğretim yaklaşımlarının ötesine geçebilecek alternatif çerçeveler sunmaktadır. Böylece, çokkültürlü bir dünyada bilim eğitiminin mevcut ve gelecekteki araştırmalarının kavramsal, pragmatik ve analitik yönlerini genişletmek mümkün olacaktır.

Çokkültürlü öğretim programları ise sadece fen sınıflarında akademik gelişim odaklı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma entegrasyonunu ve bireysel farklılıklarını koruyarak toplumsal dokuya katkı sağlamasını hedefler. Çokkültürlü bilim eğitimi yaklaşımını benimseyen öğretim programları küresel ve yerel düzeyde toplumun ihtiyacı ve sorunlarını dikkate aldığı gibi çocukların ve gençlerin gelişim özelliklerini, geleceğe dönük ilgi duydukları konu ve alanları da dikkate almalıdır. Bilim ve teknoloji eğitimi bir taraftan teknolojiyi, doğayı, çevreyi ve biyofiziksel sistemleri öğretirken diğer taraftan da bireyin algılama, düşünme, analiz etme, yorumlama, problem çözme, iletişim kurma gibi bilimsel ve sosyal becerilerini geliştirir (Sülün ve Balkı, 2008). Ancak çoğu kez eğitim reformları ve müfredatlar kapsamında yapılan çalışmalar baskın kültürün, sosyal ve politik görüşlerin etkisi altında gerçekleşmektedir. Mesela fen bilimleri eğitimi ve amaçları toplumlara göre farklılık gösterir (Carter, 2005; Gürses vd., 2004). Dolayısıyla öğrenciler baskın kültür ve politik görüşlerin yön verdiği bilim ve teknoloji eğitiminin etkisinde, onların yönlendirdiği bilgi ve becerileri kazanmak durumunda kalır.

Çokkültürlü bilim eğitimi felsefesi öğrencilerin kültürel farklılıklarının öğrenme sürecinde etkili olduğunu ve dolayısıyla fen bilimleri öğretmenlerinin farklılıklara duyarlı olması gerektiğini belirtir (Aikenhead, 2006; Ash ve Wiggan, 2018; Atwater

vd., 2014; Grimberg ve Gummer, 2013; Higgins, 2021; Meyer ve Crawford; 2011). Bilim ve teknolojiden yararlanmak için bilim eğitiminin öğrencilere sunduğu fırsatlar öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel kimliklerini dikkate alarak değerlendirilmelidir (Grimberg ve Gummer, 2013; Gürses vd., 2004; MacKenzie, 2021; Polat ve Kılıç, 2013). Alan yazında bilimsel bilgilerin öğrenilmesine yönelik öğrencilerin izleyebileceği etkileşimi açıklayan başlıca üç teori öne çıkmaktadır. Bunlar kültürel sınır aşımı (*cultural border-crossing*) teorisi (Aikenhead, 1996), kültürel esneklik (*cultural flexibility*) teorisi (Carter, 2010) ve hibritleşme veya melezleşme (*hybridity*) teorisidir (Elmesky ve Seiler, 2007; Elmesky, 2011; Seiler, 2011). Basitçe açıklamak gerekirse kültürel sınır aşımı teorisi öğrenciye yeni bilgi ve yaşam deneyimleri kazandırabilir. Böylece bilim öğretimini yeni bir kültür ortamına geçişin etkileşimi ve yeni bir alt kültürün (yani bilim kültürünün) edinimi olarak görmek mümkündür. Söz konusu etkileşim öğrencinin kendi kültürü ve dünya görüşleriyle örtüştüğünde kültürlenme (*enculturation*), çeliştiğinde ise asimilasyon ile sonuçlanabilir. Çünkü bilimin kendine özgü dili, sembolleri ve söylemleri kavramsallaştırılıp anlamlandırılmadığı sürece öğrenilemez ve öğrenciler için soyut söylemlere, bilgilere dönüşür (Blown ve Bryce, 2017; Lemke, 1990, 1998; Novak, 2002; Tang vd., 2014; Wellington ve Osborne, 2001). Diğer taraftan kültürel esneklik teorisi öğrencilerin sosyal ve kültürel çevreleri de dahil olmak üzere pek çok farklı ortamla esnek biçimde sürekli etkileşime girebildiği, bilim öğretimi sürecinde örneğin fen sınıflarında kültürler arası deneyim kazanabileceği ve böylece bilimsel bilgileri edinebileceğini kabul eder (Carter, 2010; Grimberg ve Gummer, 2013). Melezleşme teorisi ise daha çok öğrencilerin okulda ve fen derslerinde öğrendikleri bilimsel bilgileri kendi sosyokültürel kimlik ve değerleriyle birleştirdiği, aktif olarak yeni anlamlar oluşturduğu bir etkileşim sürecini savunur (Elmesky, 2011; Seiler, 2011). Okullarda ve fen sınıflarında ortaya çıkan etkileşim düzeyi bazen çok yoğun veya bütünüyle yeni olabilir. Bilimsel bilgi ve konular sınıfta azınlıkta kalan bazı öğrenciler, özellikle farklı sosyokültürel yapılardan gelenler için daha yoğun bir melezleşme sürecini gerekli kılar. Böylece öğrenciler, ana akım veya baskın kültürün bir parçası olmasa bile (Shim, 2021) bilimsel bilgiler üzerinden yeni anlayışlar geliştirebilir ve bilimsel bilgileri öğrenebilir (Grimberg ve Gummer, 2013; Hess, 1995).

Sonuç

Çokkültürlü Bilim Eğitimi Neden Ülkemiz İçin Bir Gerekliliktir?

Bu yazıda çerçevesi çizilmek istenen ana fikir iki temel yaklaşım sunmaktadır. Birincisi, çokkültürlü bilim eğitiminin, gelecekte fen bilimleri eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik yaklaşımdır. İkincisi ise fen bilimleri öğretmenleri ve öğrencilerin yetiştirilme süreçlerinde çokkültürlü bilim düşüncesinin yer alması gerektiğidir.

Yaşadığımız coğrafya, binlerce yıl Akdeniz, Avrupa, Ortadoğu ve Orta Asya medeniyetlerinin iz bıraktığı Anadolu coğrafyası günümüzde de zengin tarihsel ve kültürel çeşitliliğiyle çokkültürlü dokular barındırır. Çeşitliliği ve toplumsal farklılıkları kabul etmek, yaşam fırsatı vermek ve korumak (Doğan, 2017), çokkültürlü eğitimin uzlaşmacı ve hoşgörülü yaklaşımıyla (Ateş ve Aytekin, 2020) ortak bir sosyokültürel dokuya sahip toplum bilinci kazandırmak günümüz toplumlarında gereklidir. Çocuklara küçük yaşta bu bilinci kazandırmak hem mümkün hem de daha kolaydır. Örneğin Aslan ve Aybek (2020) tarafından yapılan çalışmada dördüncü sınıfta okuyan ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, hoşgörü ve tutumları incelenmiş; çokkültürlü eğitim anlayışının hakim olduğu disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin başkalarına karşı tutumlarının daha toleranslı ve hoşgörülü olmasını sağladığı, eleştirel düşünme becerilerinin ise olumlu yönde geliştiği ifade edilmiştir. Türkiye'de bilime ilgi duyan, bilim eğitimi alan öğrenci sayılarında belirgin artışlar olsa da fen bilimleri öğretimi ve fen derslerinde hedeflenen sonuçlara kısmen ulaşılabilmiştir (Gürses vd., 2004). Çok kültürlü bilim eğitimi Türkiye'de fen sınıflarına daha zengin kültürel bakış açıları kazandırabilir. Böylece fen dersleri öğrencilerde hem sağduyunun hem de kültürel bilincin ve farkındalığın gelişimine katkı sağlayacaktır. Ne var ki, kimi zaman çoğunluğun, baskın hegemonik veya üstenci politik unsurların etkisiyle farklılıklara karşı bireylerde gelişen ya da var olan önyargılarla baş edebilmemiz de gereklidir. Sağlıklı bir çokkültürlü toplumsal doku oluşturabilmemiz için, bilhassa çokkültürlü eğitimin başarısı için bu gerçeklerle yüzleşebilmeliyiz.

Sonuç olarak, fen sınıfları zengin kültürel deneyimler ve bilgiler sunan, öğrencilerin bilimsel bilgilerini kendi sosyokültürel değerleriyle tartışabilecekleri ortamlar sağlamaktadır (Carter, 2010; Grimberg ve Gummer, 2013; Cobern ve Loving, 2001; Higgins, 2021). Yukarıda da vurgulandığı üzere, fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü bilim eğitimi konusunda farkındalık geliştirmesi ve öğretmenlerin uygun eğitim öğretim politikalarıyla desteklenmesi gerekir (MacKenzie, 2021; Meyer ve Crawford, 2011; Seiler, 2011). Bilim ve doğa hakkında farklı fikirlerin, düşüncelerin ortaya çıkması ve tartışılmasını sağlayan önemli yaklaşımlardan biri sosyobilimsel konulardır (örneğin, Aikenhead, 2006; Matthews, 2014). Öğretmenleri bilgilendirmeyi ve fen sınıflarında öğrencilerin sosyobilimsel konulardaki epistemolojik bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma (Lee vd., 2020), öğretim sürecinde ortaya çıkan belirsizliklerin fen eğitiminin sosyokültürel yönünü anlamayı ve öğrencilerin bilimin alt kültürleri arasında geçiş yapmasını zorlaştırdığını göstermiştir. Söz konusu belirsizlikler her ne kadar bilimin doğası gereği ortaya çıksa da, sosyokültürel farklılıkların sonucunda da gelişebilir. Lee ve diğerleri (2020) öğrencilerin bu durumda daha az tolerans gösterdiklerini, sınır geçişlerinin daha kolay olabilmesi için öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerinin önemini belirtmiştir.

Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin daha hoşgörülü, işbirlikçi sınıf kültürünü oluşturabilmek, öğrencilerin sosyokültürel yaklaşımlarını geliştirebilmek için pedagojik yönlendirmeler yapmasını önermiştir.

Çokkültürlülük anlayışının farklılıkları belirgin hale getirdiği, birleştirmekten ziyade ayrıştırıcı olabileceği yönünde çeşitli eleştiriler de yapılmıştır (Matthews, 2014; Southerland, 2000). Örneğin yeterli bilince sahip olmayan bir fen bilimleri öğretmeni belirli bir kültürü ya da toplumu belirgin biçimde farklı ve üstün gösterebilir. Bir Avrupa ülkesinin diğer ülkelerden daha farklı veya üstün bilim yaptığını teknoloji geliştirdiğini, günümüzde başarılı bilim insanı olabilmek için o ülkenin dili, dini ve kültürünü bilmek, özümsemek gerektiğini öğrencileriyle paylaşabilir. Bu soyutlayıcı ve ayrıştırıcı bakış açısı günümüzde çokkültürlü bilim eğitiminde zaman zaman karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca günümüzde geliştirilen ve uygulanan fen öğretimi programlarının çoğunluğu Batı kökenli bilim anlayışı üzerine geliştirilmiş ve evrensel bilimin düşüncesini benimsemiştir. Bu programlar farklı inanç veya kültürlere ait öğrencilere herhangi bir ayırım olmaksızın modern Batı bilimi ve teknolojisini öğretmektedir. Oysa bilimsel bilginin herkes için açık ve erişilebilir, evrensel olmasıyla bilim yapmanın yolları, bilimsel bilgilerin anlamı ve doğanın nasıl yorumlandığı birbirinden oldukça farklı şeylerdir. Tüm bunlar toplumlara göre farklı anlamlar taşıyabilir. Dolayısıyla farklılıkların kaçınılmaz olduğu günümüz fen sınıflarında bilimi öğrencilere yaklaştırmanın yolu, öğrencilerin edindikleri bilgiler ile sosyokültürel ve bireysel kimlikleri arasında bağ kurabilmesidir. Çokkültürlü bilim eğitimi söz konusu bağın kurulabilmesi için katı ve hegemonik bir evrensel bilim anlayışının aksine daha fazla seçenekler sunabilir. Bu nedenle fen öğretmenleri ve öğretmen adayları çokkültürlü eğitim, çokkültürlü bilim gibi kavramlar konusunda bilinçlenmeli, öğrencilere karşı kültürel olarak daha duyarlı bir bilim yaklaşımını benimsemelidir.

Çokkültürlü bilim eğitiminin en önemli kazanımlarından biri de bilimi, doğa hakkında gerçek bilgi ve düşünceyi üreten, seçkin bir azınlığın faaliyet alanı olarak gören geleneksel okul bilimi veya standart bilim (Cobern ve Loving, 2001; Higgins, 2021; Matthews, 2014) anlayışının *(the standard account of science*) insan düşüncesi ve doğal dünyayı anlama açısından yetersiz kalabileceğini göstermesidir. Sonuç olarak çokkültürlü bir toplum ve çokkültürlü bilim eğitimi felsefesinde çeşitlilik ve demokratik haklar çoğulculuktan daha değerlidir. Bilimi, yeni bilgi ve beceriler edinilebilen, tüm insanlara açık kültürel ve entelektüel temelleri olan bir düşünce sistemi olarak görmek; modern bilimin ampirik, evrensel, mantıksal, şüpheci değer ve yöntemlerini dışlamaz.

Öneriler

Türkiye'de fen bilimleri öğretmenleri ve öğrencilere yönelik pek çok çalışma yapılmış, önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Günümüz fen sınıflarında, öğrenciler ve öğretmenler öncesine göre çok daha ileri düzeyde teknoloji okuryazarlığına sahip, bilgi ve iletişim teknolojilerini daha verimli ve yoğun kullanabilen bireylere dönüşmüştür. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretim programları, ders içerikleri ve ders kitapları küresel düzeyde karşılaştığımız sosyobilimsel, sosyokültürel, çevresel ve teknolojik problemlere, gelişmelere ayak uydurmak zorundadır. Yukarıda tartışıldığı üzere, çokkültürlü bilim düşüncesi hem öğrencilerin hem de fen bilimleri öğretmenlerinin farkındalık geliştirdiği, günümüz fen öğretim programlarında ve öğretmen yetiştirme sürecinde yer alması gereken bir düşünce sistemidir. Bunu sağlayabilmek için öğretim programları ve fen ders kitapları, gerek konu içerikleri gerekse kullanılan dil, görsel öğeler üzerinde daha dikkatli ve kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemelidir. Açıkçası, bilimin cinsiyet, dil, din, etnik köken, ırk, sosyal ve hatta fiziksel farklılıklar veya engellerin ötesinde, bilim insanın kendi kültürel kimliğini ve düşünce sistemlerini koruyarak yapabileceği bir faaliyet ve araştırma olduğu öğretilmelidir. Bu bilgiler bilim tarihinden veya yaşayan, modern bilim ve teknoloji konularında çalışan çeşitli kültürlerden bilim insanlarından, örneklendirilerek verilebilir. Örneğin bireysel, dilsel, dinsel ya da etnik farklılıklara sahip ve çeşitli konu alanlarında Nobel Ödülü kazanmış bilim insanları fen öğretim programları ve ders kitaplarında net olarak vurgulanmalıdır. Böylece öğrencilere çokkültürlü bilim düşünesinin temel fikirlerinden biri, bilimin herkes için olduğu fikri kazandırılabilir. Fen bilimleri öğretmenlerinin konu anlatımları, sınıf içi uygulama ve etkinlikleri de bilimin tüm insanlar için erişilebilir ve yapılabilir olduğunu göstermeli; bilimi doğal dünyayı ve sistemleri anlamamızı sağlayan bir insan faaliyeti olarak tanıtmalıdır. Elbette ki hizmet içi öğretmenleri, özellikle Batı merkezli bilim anlayışının baskın etkisinde bir 'bilim algısına' sahip olan fen bilimleri öğretmenlerini destekleyecek, gerçek yaşam ve bilim dünyasından örnekler içeren mesleki eğitim uygulamalarına da ihtiyaç vardır. Ancak burada kastedilen ve dikkat edilmesi gereken husus, genellikle karşılaşıldığı üzere kuru bilgi yığınları, sayısal çokluk, kişilerin tanıtımı veya bilim insanlarının ne kadar önemli olduğu değil, insan ve bilim yapma ilişkisine odaklanan ve bilimin çokkültürlü doğasını yansıtan eğitim uygulamalarının gerekliliğidir.

Kaynakça

Acar Çiftçi, Y. (2019). Çokkültürlü eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10* (2), 36-57.

Aikenhead, G. S. (1996). Science education: Border crossing into the subculture of science. *Studies in Science Education, 27* (1), 1–52. https://doi.org/10.1080/03057269608560077

Aikenhead, G. S. (2001). Integrating western and aboriginal sciences: cross-cultural science teaching. *Research in Science Education, 31* (3), 337–355. https://doi.org/10.1023/A:1013151709605

Aikenhead, G. S. (2006). *Science education for everyday life: Evidence-based practice*. Teachers College Press.

Aikenhead, G. S., and Jegede, O. J. (1999). Cross-cultural science education: A cognitive explanation of a cultural phenomenon. *Journal of research in science teaching*, *36* (3), 269-287.

American Psychological Association, APA. (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality.* http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf

Ash, A., and Wiggan, G. (2018). Race, multiculturalisms and the role of science in teaching diversity: towards a critical post-modern science pedagogy. *Multicultural Education Review*, *10* (2), 94-120. https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1460894.

Aslan, S. ve Aybek, B. (2020). Testing the effectiveness of interdisciplinary curriculum-based multicultural education on tolerance and critical thinking skill. *International Journal of Educational Methodology*, *6* (1), 43-55. https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.43

Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *15* (26), 4563-4579.

Atwater, M. M., Russell, M., and Butler, M. B. (Eds.). (2014). *Multicultural science education: Preparing teachers for equity and social justice*. Springer.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, *75* (1), 22-28.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, *37*(3), 129-139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim, 34* (152), 30-43.

Blown, E. J., and Bryce, T. G. K. (2017). Switching Between Everyday and Scientific Language. *Research in Science Education 47* (3), 621–653. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9520-3.

Carter, L. (2005). Globalisation and science education: Rethinking science education reforms. *Journal of Research in Science Teaching*, *42* (5), 561-580. https://doi.org/10.1002/tea.20066.

Carter, L. (2008). Globalization and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching*, *45* (5), 617-633. https://doi.org/10.1002/-tea.20189.

Carter, P. L. (2010). Race and cultural flexibility among students in different multiracial schools. *Teachers College Record*, *112*(6), 1529-1574. https://doi.org/10.1177/016146811011200605

Cobern, W. W., and Loving, C. C. (2001). Defining "science" in a multicultural world: Implications for science education. *Science Education*, *85* (1), 50-67.

Columna, L., Foley, J. T., and Lytle, R. K. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, *29* (3), 295-311. https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.295.

Council of Chief State School Officers, CCSSO. (2013, April). *Interstate teacher assessment and support consortium InTASC Model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development.* Washington, DC. https://ccsso.org/sites/default/files/-2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf

DeBoer, G. E. (2011). The globalization of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, *48* (6), 567-591. https://doi.org/10.1002/tea.20421.

Dhillon, P. (2022). How to write a good scientific review article. *The FEBS Journal, 289* (13), 3592-3602. https://doi.org/10.1111/febs.16565.

Doğan, C. (2017). The importance of multiculturalism in community interpreting. *International Journal of Business Humanities and Technology*, *7* (2), 2162-1357.

Elmesky, R. (2011). Rap as a roadway: Creating creolized forms of science in an era of cultural globalization. *Cultural Studies of Science Education*, *6* (1), 49-76. https://doi.org/10.1007/s11422-009-9239-9

Elmesky, R., and Seiler, G. (2007). Movement expressiveness, solidarity and the (re) shaping of African American students' scientific identities. *Cultural Studies of Science Education*, *2* (1), 73-103. https://doi.org/10.1007/s11422-007-9050-4

Erbaş, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Türkiye: definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, *15*(1), 23-43.

Grimberg, B. I., and Gummer, E. (2013). Teaching science from cultural points of intersection. *Journal of Research in Science Teaching*, *50* (1), 12-32. https://doi.org/10.1002/tea.21066

Güçlü Yılmaz, F. (2020). Çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(226), 291-321.

Gürses, A., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M., ve Doğar, Ç. (2004). Fen eğitimi: Kültürel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12* (1), 31-40.

Haug, B. S., and Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, *100*, 103286. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103-286

Hess, D. J. (1995). *Science and technology in a multicultural world: The cultural politics of facts and artifacts*. Columbia University Press.

Higgins, M. (2021). *Unsettling responsibility in science education: indigenous science, deconstruction, and the multicultural science education debate*. Palgrave Macmillan.

Horsthemke, K., and Yore, L. D. (2014). Challenges of multiculturalism in science education: indigenisation, internationalisation, and transkulturalität. In M. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (p 1759-1792). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_55

Jegede, O. J. (1997). School science and the development of scientific culture: A review of contemporary science education in Africa. *International Journal of Science Education*, *19* (1), 1-20. https://doi.org/10.1080/0950069970190101

Keyman, E. F. (2007). Türkiye'de kimlik sorunları ve demokratikleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi, 41*, 217-230.

Kim, S., Raza, M., and Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education, 14* (1), 99–117. https://doi.org/10.1177/1745499919829214

Kim, S. K., and Chang Rundgren, S. N. (2021). South Korean elementary school teachers' experiences of inclusive education concerning students with a multicultural background. *International Journal of Inclusive Education*, *25* (12), 1327-1341. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609606

Kozikoğlu, İ., ve Yıldırımoğlu S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 226-244. https://doi.org/ 10.53444/deubefd.827397

Krugly Smolska, E. (1996). Scientific culture, multiculturalism and the science classroom. *Science and Education, 5* (1), 21–29. https://doi.org/10.1007/BF00426438

Kumar, A., and Brown, R. A. (1999). Teaching science from a world-cultural view point. *Science as Culture*, *8* (3), 357-370. https://doi.org/10.1080/09505439909526551

Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, *61* (199), 97-112. https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x

Lee, H., Lee, H., and Zeidler, D. L. (2020). Examining tensions in the socioscientific issues classroom: Students' border crossings into a new culture of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *57* (5), 672-694. https://doi.org/10.1002/tea.21600

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Ablex Publishing.

Lemke, J. L. (1998). *Teaching all the languages of science: words, symbols, ımages, and actions* [La Caixa conference on science education]. Barcelona. https://doi.org/10.13140/2.1.4022.5608

MacKenzie, A. H. (2021). Why culturally relevant science teaching is vital in our classrooms. *The Science Teacher, 89* (2), 6-8.

Matthews, M. R. (2014). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science*. Routledge.

Meyer, X., and Crawford, B. A. (2011). Teaching science as a cultural way of knowing: merging authentic inquiry, nature of science, and multicultural strategies. *Cultural Studies of Science Education*, *6* (3), 525–547. https://doi.org/10.1007/s11422-011-9318-6

National Research Council, NRC. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13398

Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, *86* (4), 548-571. https://doi.org/10.1002/sce.10032

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 352-372.

Reiss, M. J. (2003). Science education for social justice. In C. Vincent (Ed.), *Social justice, education and identity* (p 153-165). RoutledgeFalmer.

Seiler, G. (2011). Becoming a science teacher: Moving toward creolized science and an ethic of cosmopolitanism. *Cultural Studies of Science Education*, *6* (1), 13-32. https://doi.org/10.1007/s11422-009-9240-3

Shim, S. W. (2021). Between two cultures: an autoethnographic reflection on multicultural competence as a science educator. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *34*(10), 928-938. https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1956625

Siegel, H. (2002). Multiculturalism, universalism, and science education: In search of common ground. *Science Education*, *86* (6), 803-820. https://doi.org/10.1002/sce.1052

Sleeter, C. E. (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism. *Intercultural Education, 25*(2), 85-94. https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886357

Southerland, S. A. (2000). Epistemic universalism and the shortcomings of curricular multicultural science education. *Science and Education, 9*(3), 289-307. https://doi.org/10.1023/A:1008676109903

Sülün, A., ve Balkı, N. (2008). Türkiye'de fen ve teknoloji eğitimi ve kültür. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1* (1), 85-98.

Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., and Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, *65*, 101565. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565

Tang, K. S., Delgado, C., and Moje, E. B. (2014). An integrative framework for the analysis of multiple and multimodal representations for meaning-making in science education. *Science Education*, *98* (2), 305-326. https://doi.org/10.1002/sce.21099

Türk Dil Kurumu, TDK. (2022). *Güncel Türkçe sözlük.* https://www.tdk.gov.tr

Tversky, B. (2005). Prolegomenon to scientific visualizations. In J. Gilbert (Ed.), *Visualization in Science Education* (p 29-42). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-3613-2_3

Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vartiainen, H., Sointu, E., and Hirsto, L. (2021). Learning environments preferred by university students: a shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, *24* (3), 371-388. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6

Wellington, J., and Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Open University Press.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37* (37), 229-242.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (2), 1457-1490. https://doi.org/10.33206/mjss.791537

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (591-612)

Din Eğitiminde Denetim: Malta Mariam AlBatool School Örneği ve Türkiye`deki Denetim Uygulamaları ile Karşılaştırılması*

DERLEME MAKALESİ

Mehmet Zeki GÖKSU[1]

1 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, zeki.goksu@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0875-2226.

Gönderilme Tarihi: 29.06.2022 Kabul Tarihi: 04.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1137824

Atıf: "Göksu, M. Z. (2024). Din eğitiminde denetim: Malta Mariam AlBatool School örneği ve Türkiye`deki denetim uygulamaları ile karşılaştırılması. *Millî Eğitim, 53* (241), 591-612. DOI: 10.37669/milliegitim.1137824"

Öz

Bu çalışmanın amacı din eğitiminin denetiminin yurtdışındaki uygulamaları hakkında bilgi vermek, Türkiye'deki denetim uygulamaları ile kıyaslamak ve benzer/ farklı yönlerini ortaya koymaktır. Araştırma Malta`da 2007 yılından beri faaliyet gösteren ve Malta Eğitim Bakanlığına bağlı tek İslami eğitim kurumu olan Özel Mariam AlBatool School ve Erzincan`da bulunan bir İmam Hatip Ortaokuluna ait denetim raporları ile sınırlıdır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Öncelikle Malta ve Türkiye`deki denetim sistemleri incelenmiş, 2018 yılında Malta Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite ve Standartlar Direktörlüğü görevlileri tarafından hazırlanan Mariam AlBatool School denetim raporu ile 2021 yılında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı bakanlık müfettişleri tarafından hazırlanan İmam Hatip Ortaokulu denetim raporu karşılaştırmalı olarak tetkik edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde Malta ve Türkiye'de formal öğretimle birlikte din eğitimi veren eğitim kurumlarının denetim uygulamaları arasında birtakım benzerlikler yanında bazı farklı uygulamaların yapıldığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *din eğitimi, denetim, Mariam AlBatool School, imam hatip ortaokulu*

* Bu makale 13-15 Mayıs 2022 tarihlerinde düzenlenen 3. Din Eğitimi Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

Supervision in Religious Education: The Example of Malta Mariam AlBatool School and Comparison with Supervision Practices in Türkiye

Abstract

The aim of this study is to give information about the practices abroad regarding the supervision of religious education, to compare it with the supervision practices in Türkiye and to reveal its similarities/differences. The research is limited to the audit reports of Private Mariam AlBatool School, which has been operating in Malta since 2007 and is the only Islamic educational institution, and the Imam Hatip Secondary School in Erzincan. The research was carried out by document analysis method. First of all, the inspection systems in Malta and Turkey were examined, and the Mariam AlBatool School inspection report prepared by the officials of the Quality and Standards in Education Directorate of the Malta Ministry of Education in 2018 and the inspection report prepared by the Ministry Inspectors of the Republic of Türkiye Ministry of National Education Inspection Board in 2021 were examined comparatively. As a result of the findings, it has been determined that there are some similarities between the inspection practices of educational institutions that provide religious education together with formal education in Malta and Türkiye, and different practices are also made at the same time.

Keywords: *religious education, supervision, Mariam AlBatool School, ımam hatip secondary school*

Giriş

Denetim, sözlükte "eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük ve yönetmenlik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacını güden bir süreç" olarak tanımlanmaktadır. (Demirel, 2005, s.31) Eski dilde teftiş kelimesiyle ifade edilen bu kavram, eğitim sisteminde çeşitli kuramlar yolu ile tahmin edilen sonuçları sentez eden bir süreç olarak da ifade edilebilir. Önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme düzeyini bulmak üzere her kurum için teftiş yapılabilir.(Taymaz, 2011, s. 3)

Eğitimde denetim anlayışı, yönetim yaklaşım ve kuramlarına göre evrilmekte, ortaya koyduğu ilke, varsayım ve yaklaşımlara göre farklılaşmaktadır. Eğitimde ve okul sisteminde denetim genellikle gerekli ve kaçınılmaz olarak görülmüştür. Denetimi gerekli kılan birincil unsur "entropy" olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemektir. Denetimin gerekliliğini vurgulayan diğer bir unsur geliştirme işlevidir. Özellikle son yıllarda denetimin kontrol etme anlayışından ziyade geliştirme odaklı işlevi önem kazanmıştır (Aydın, 2008, s. 4). Eğitimde denetim denince bir eğitim-öğ-

retim kurumunun belli bir yönü ya da bölümü yerine onun her türlü eğitim-öğretim etkinliklerini, yönetim ve büro işleri ile görevlerinin çalışmalarını tümüyle incelemek ve değerlendirmek için yapılan iş ve işlemler kastedilmektedir (Hoşgörür ve Höşgörür, 2013). Dolayısıyla Eğitimde denetim hizmetlerinin amacı, tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini denetlemek, değerlendirmek, aksayan yönlerini düzeltmek ve daha iyi hale getirilmeleri için gereken önlemlerin alınmasını sağlamaktır (Gündüz, 2010).

Öncelikle şunu ifade edelim ki Malta ve Türkiye'de eğitim yönetimi ve bunun yanında denetiminin yapısı merkezîdir. Ancak her iki ülkenin merkezîlik anlayışı kıyaslandığında aralarında bazı farklılıklar mevcuttur. Örneğin Malta`da okullara müdür atanması gibi bazı yönetimsel işlemler ile okulların denetimi merkezi olarak yapılır. Okulların işleyişi, müdür yardımcısı ve öğretmen seçimi vb. hususlar okul yönetim kurulları ile beraber okul müdürünün uhdesinde olan görevler içerisindedir. Bu noktada Malta`da özellikle 1990`lı yıllardan başlayan bir yerelleşme süreci ile okullara geniş yetkiler verildiği görülmektedir. Türkiye`de ise tam bir merkezî yönetim hakimdir. Malta'da olduğu gibi okul müdürünün ne müdür yardımcısını ne de çalışacağı öğretmenleri seçme yetkisi bulunmamaktadır (Yıldırım, 2010). Okulların denetimi de benzer şekilde merkezî yönetim tarafından Bakanlık müfettişlerine yaptırılmaktadır. (Bu makale yayına hazırlandığında 2016 yılında yapılan değişiklikle illerde faaliyet gösteren Maarif Müfettişleri Başkanlıkları kaldırılmış sadece Millî Eğitim Bakanlık Müfettişleri marifetiyle denetim faaliyetleri bir süre yürütülmeye çalışılmış, 2021 yılında Millî Eğitim Teşkilat Kanunu'nda yapılan değişiklikle tekrar illerde Eğitim Müfettişleri Başkanlığı kurulmuş ve müfettiş yardımcısı alımı için hazırlıklara başlanmıştır. Ancak söz konusu denetim yapısının daha kuruluş aşamasında olması ve merkezden yönetim anlayışına göre kurgulanması sebebiyle araştırma kapsamına dâhil edilememiştir.)

Din eğitiminde denetime geçmeden önce din eğitiminin ne olduğu ve özellikle Malta ve Türkiye`de eğitim kurumlarında din eğitimi özelinde İslam dininin nasıl ve ne şekilde öğretildiği hususunda bilgi verilecektir. Din eğitimi, bireyin dinle ilgili öğrendiklerini bir bütün olarak çevreleyen bir kavramdır (Nazıroğlu, 2021, s. 22). Kısaca din eğitimi, bireyde yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (M. Ş. Aydın, 2021, s. 81; Tosun, 2012, s. 23). O hâlde din eğitimi ve öğretiminin temel hedefi dinî olanın hissedilmesi, davranışa dönüştürülmesi ve insanların yaşam alanlarında doğru biçimde yer bulmasıdır (Okumuşlar, 2021, s. 41). Bilindiği gibi din eğitimi, ailelerden okullara, hatta ibadethanelere kadar bir çok sosyal çevrede sürdürülen bir süreçtir. Bugün bunların yanı sıra Türkiye'deki uygulamalar üzerinden yola çıkılacak olursa örgün eğitim içinde sayılan imam hatip ortaokulları ve liselerinden yüksek öğretime kadar her kademedeki seçmeli/zorunlu dersler ve mesleki din

eğitimi gibi birçok uygulamayı kapsar (Altaş, 2022, s. 49). Türkiye de örgün eğitim içinde var olan imam hatip okullarının muadili olarak Avrupa`da birçok ülkede kilise okulları mevcuttur. Bu okulların benzer şekilde Malta`da da eğitim sistemi içinde faaliyet gösterdikleri görülmektedir.

Nüfusunun %95`inin kendisini Katolik olarak tanımladığı Malta, bir ada devleti olup jeopolitik konumu ve geçmişte hakimiyet kuran devletlerin etkisiyle çok kültürlü bir yapıya ve birbirinden farklı inanç ve görüşlere ev sahipliği yapmaktadır. Adada Hristiyanlar dışında Müslüman, Budist, Bahai topluluklar da vardır. Toplum açısından Katolik inanç dinî bir unsurdan çok bir kimlik olarak kabul görmekte, Katolikliği reddetmek bir anlamda Malta kimliğini reddetmek anlamına geldiğinden birçok pagan kendini Katolik olarak tanımlamaktadır. Çünkü Hristiyanlık inancı Malta`yı jeopolitik açıdan yakın olduğu Kuzey Afrika kıtası yerine Avrupa kıtasına aidiyet sağladığından daha tercih edilebilir bir kimlik olarak kabul edilmiştir (Güneş Gün, 2017, s. 11).

Malta`da okul türleri -özel eğitim kurumları hariç- üç ana bölümde incelenebilir. Birincisi Malta devlet okullarıdır. Bu okullar adada bulunan tüm öğrencileri kabul eder. Bu kurumlarda okula gidiş geliş, kitaplar, diğer okul malzemeleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Sadece aileye düşen çocuklarının okul formalarını satın almaktır. İkinci olarak kilise okulları sayılabilir. Katolik Kilisesi'ne ait olan bu okullar hükümetle yapılan bir anlaşma ile okul ücreti almadan eğitim verirler. Personel maaşları hükümet tarafından karşılanır. Ebeveynler sadece okul masraflarına yardımcı olmak amacıyla yıllık bir bağış yapar. Ayrıca kırtasiye, kitap vb. okul malzemeleri de veliler tarafından karşılanmaktadır. Üçüncü ve son olarak bağımsız okullar söylenebilir. Malta'da göçmen ve yabancılara eğitim veren çok sayıda uluslararası bağımsız okul türü vardır. Çocuklarının bu kurumlarda eğitim almalarını isteyen aileler okul ücreti, okul malzemeleri, üniformalar ve ulaşım giderleri gibi eğitim masraflarını kendileri üstlenerek bu okullara kayıt yaptırabilir (*Education*, t.y.).

Katolik mezhebine bağlı olan ve Hristiyan vatandaşlarına Hristiyanlık ve Katoliklik anlayışına göre din eğitimi veren Malta`da Müslüman ailelerin çocuklarına İslami eğitim veren iki kurum mevcuttur. Bunlardan birisi Libya hükûmeti ile Malta hükûmeti arasında özel bir anlaşma ile kurulan, Libya Eğitim Bakanlığına bağlı yönetilen ve finanse edilen özerk bir okul olarak 24 December Libyan School, diğeri ise Malta Eğitim Bakanlığına bağlı Mariam AlBatool School`dur. Mariam School adı, Malta'nın Hristiyan kimliğine saygı sebebiyle Meryem Ana'nın adını taşımaktadır. Burası Büyük Cami külliyesiyle bir İslam merkezi görünümündeki adadaki tek İslami okuldur. Minare, okulun üzerinde yükselir ve öğle ezanları duyulur. Caminin imamı ve okulun Katolik inancına sahip müdürü okulu beraber yönetirler. Okulda Müslüman ve Hristiyan öğretmenler beraber görev yapmaktadır. İslami öğretiler ve

ibadetler, helal haram gibi konular Müslüman öğretmenler tarafından öğretilir. Okulun koridorlarındaki panolarda abdest ve namaz ritüellerini içeren posterler görmek mümkündür. Okul, dinî bayramlar olan Ramazan ve Kurban bayramlarını hem okul bünyesinde hem de cami cemaati ile ortak kutlamaktadır. Bu kutlamalar, ebeveynlerin katılabileceği şekilde akşam saatlerinde yapılır. Ayrıca Mevlit Kandili programları da düzenlenmektedir (Darmanin, 2013).

Malta`daki İslami din eğitimi veren Mariam School`un uygulamalarından sonra Türkiye'deki din eğitimi uygulamalarına dikkat çekelim: Türkiye Cumhuriyeti, nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkedir. İlkokul 4. sınıftan başlayarak lise son sınıfa kadar tüm kademelerde din kültürü ve ahlak bilgisi dersi zorunludur. Bununla birlikte 2012 yılından itibaren din-ahlak ve değerler öğrenme alanında seçmeli Kur`an-ı Kerim, temel dinî bilgiler ve Peygamber'imizin hayatı dersleri altında dinî eğitim verilmektedir. Bununla birlikte özellikle Arapça dil eğitimi ile birlikte daha yoğun bir şekilde din eğitimi verilen imam hatip ortaokulları ve liseleri örgün eğitim siteminin içinde yer almaktadır. Özellikle son yıllarda proje okulları olarak adlandırılan imam hatip okullarına ilginin yeniden arttığı görülmektedir. Örgün eğitim sisteminin bir parçası olan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan bu okullar diğer okullar gibi denetim sistemine tabiidir.

Din eğitiminde denetim denildiğinde okullarda spesifik bir din eğitimi denetimi akla gelebilir. Ancak ne laik bir yönetim sistemi ile yönetilen Türkiye`de ne Malta`da bu anlamda bir denetim yapılmamakta; genel olarak okullar devletin eğitim anlayışı ve standartları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu bakımından genel denetim standartları içerisinde okulların özelliğine göre öne çıkan kazanımların değerlendirilmeleri elbette denetimin konusu içinde olacaktır. Kurum denetimi yapılırken kurumun tüm faaliyetleri birlikte incelenir. Karşılaşılan sorunlara karşı okul yönetimi ile çözüm yolları aranır. Aksaklıkların giderilmesi ve alınabilecek önlemler hakkında denetim görevlilerince rehberlik yapılır. Böylece kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde görevini yerine getirmesi, gelişmesi ve yenilenmesine yardımcı olunur (Taymaz, 2011, s. 135). Araştırmaya konu olan denetim raporları incelendiğinde ortaya çıkan denetim modelinin, denetim modellerinden klinik denetim modeline uygun olduğu görülmektedir. "Klinik denetim, planlama, gözlem ve geri bildirim aşamalarından oluşan bir denetim modelidir." En ayırt edici özelliği ise doğrudan denetleyen ve denetlenen etkileşimin sağlanması, denetlenen kişinin/kurumun gelişiminin amaçlanmasıdır (Aydın, 2008, s. 47).

Bu araştırmanın konusu, formal eğitim içinde İslam eğitimi veren okulların denetim raporlarının karşılaştırmalı bir şekilde betimlenmesidir. Araştırmanın amacı ise Malta ve Türkiye`de İslami eğitim veren okulların denetimindeki uygulamaların

benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi ve uygulamalarda öne çıkan iyi örneklerin ortaya konulmasıdır. Bununla birlikte yurtdışında faaliyet gösteren ve İslami eğitim veren bir okul ile Türkiye`de benzer türdeki okulların denetim süreçleri açısından bir karşılaştırılmaya ilk defa tabi tutulması ve Türkiye`de din eğitiminde denetim üzerine yapılan ilk çalışma olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılmak istenen olgu ya da olgular hakkında bilgi veren dokümanların incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Bu yöntemin iki türü vardır. Bu araştırmada kullanılan türü "içerik çözümlemesidir." İçerik çözümlemesi, bir belgenin içeriğinde gizli kalmış kavram, ilke ve özellikleri anlamak amacıyla yapılan bir incelemedir (Karasar, 2022, s. 230). Bu araştırmada öncelikle Malta`da faaliyet gösteren ve Müslüman bireylere yönelik Arapça ve İslami din eğitimi veren Mariam School`a ait Malta Eğitim Bakanlığı Kalite Güvence Departmanı tarafından oluşturulan denetim raporu incelenmiş ve değerlendirilmiş, ardından Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişleri tarafından denetlenen Erzincan`da bir imam hatip ortaokuluna ait denetim raporuyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem stratejisi benimsenmiş, Malta Mariam School ile din eğitimi faaliyeti alanında benzerlik yönü en yakın olan imam hatip ortaokulunun denetim raporu karşılaştırılmıştır. Çünkü Mariam School 2017'ye kadar ikinci kademesi olan bir okuldur. Denetim raporu ise 2018 yılına aittir. Ayrıca Türkiye`de ilkokul seviyesinde din eğitimi verilen kurum bulunmaması sebebiyle imam hatip ortaokulu ile kıyaslanma yoluna gidilmiştir. Bu minvalde karşılaştırması yapılacak denetim raporları detaylı bir şekilde incelenmiş; şekil, süre, ortak vurgulanan konular, benzerlikler ve farklar belirlenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzni

Söz konusu çalışma doküman incelemesi kapsamında olduğundan etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde her iki denetim raporu şekil ve içerik bakımından ana hatlarıyla ortaya konulmaya çalışılacak ardından her iki rapor arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinilecektir.

1. Mariam School Denetim Raporu

Raporun dili İngilizcedir. Ekleri ile birlikte 12 sayfadan oluşmaktadır. Aşağıda raporun bölümleri ve içeriği hakkında bilgiler verilecektir.

1. 1. Rapor Kapağı ve İçindekiler Bölümü

Kalite Güvence Departmanı`nın logosu adı yer alan kapakta, ayrıca *Malta Mariam School için Kalite Güvence Departmanı tarafından yapılan dış denetim raporu* şeklinde kalın puntolarla rapor başlıklandırılmıştır. Devamında daha küçük puntolarla "Dış inceleme, 12-16 Kasım 2018 tarihleri arasında gerçekleştirildi." diyerek denetim aralığını ifade ettikten sonra hemen ardından "17/Aralık/2018 tarihi ile raporun düzenlendiği tarih belirtilmiştir. Bir rapor dış kapağı görünümü bu ilk sayfada hakimdir. İçindekiler sayfası ise kapağın hemen altında raporun ana bölümleri ve sayfa numaralarını gösterir şekilde düzenlenmiştir.

1. 2. Giriş

Giriş bölümünün başında okul detayları başlığı ile okulun adı denetim tarihleri, yöneticinin adı ve denetim ekibinin bilgileri yer almaktadır. Daha sonra raporun oluşturulmasında dayanılan kaynaklara değinilmiş, okul öz değerlendirme raporu, denetim ekibinin okulun iç paydaşlarına (öğretim personeli, aileler ve öğrenciler) uygulanan anketler, bazı paydaşlarla (yüz yüze) görüşme, denetim süresince denetim ekibinin gözlemleri şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca iç paydaşlara dağıtılan anket sayıları ve geri dönüş oranlarına da yer verildiği görülmüştür.

Giriş bölümünün devamında "Okul Durumu" alt başlığı altında okulu tanıtan ve hakkında bilgi verilen birkaç paragraf bulunmaktadır. Özelikle ilk paragrafta okul tanıtılırken okulun bölümleri arasında bir caminin ve İslam kültür merkezinin olduğu, İslam kültürüne göre bağımsız bir ilkokul olduğu (okulun ortaokul kısmı finansal zorluklar sebebi ile 2017 yılında kapatılmak zorunda kalınmıştır Bkz. Xuereb, 2017) ifade edilmektedir. Ayrıca Müslüman öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı ve İslam ve Arapça öğretimi ile birlikte Malta Ulusal Müfredat Çerçevesine uyumu bir müfredata sahip olduğu giriş bölümünde belirtilmektedir. Devam eden diğer paragraflarda okulun bina özellikleri, derslikler, yönetim kadrosu, öğrenci sayıları vb. sayısal verilere yer verilmiştir.

1. 3. Eğitimsel Liderlik ve Yönetim

Okul yöneticisinin ve üst yönetim kurulunun yönetim biçimleri, yapılan anketler sonucu yöneticiler hakkındaki iç paydaşların görüşleri, yöneticilerin denetim ekibi ile olan münasebetleri ve denetim ekibinin gözlemleri denetim bulguları başlığı altında bu bölümde yer almaktadır. Örneğin okul müdürünün ders gözlem ziyaretleri ile öğretmenlere verdiği pedagojik destek ve öğretmenlerle olan öğretimsel liderlik bağlamında ilişkileri, okul aksiyon alanlarına göre eğitim öğretim faaliyetlerinin devamının kontrolünün yapıldığı yönünde olumlu tespitlere yer verilmiştir. Okul müdür yardımcısının da sorumluluk alanı içinde olan stajyer öğretmenlerin izlenmesi ve des-

teklenmesi, rehberlik yapılması görevlerini yerine getirdiği, üst yönetimin yönetimsel kararları alırken aralarında uyum olduğunun gözlendiği, iç paydaşların anket sonuçlarına göre tüm öğretim personelinin okul idaresinin bu izleme ve değerlendirmelerinden memnun oldukları sonuçları raporda olumlu yönler olarak ifade edilmiştir.

Raporda olumlu yönlerin yansıra bu başlık altında eksiklik tespitleri ve uyarılar da dile getirilmiştir. Örneğin okulda takip edilmesi gereken müfredat programı ile öğretmenlerin planları arasında uyumsuzluk olduğu tespit edilmiş, belirtilen personelden alınan geri bildirimlerde birlikte çalışmak için daha yapılandırılmış ve düzenli fırsatlara sahip olmayı arzu edeceklerini söyledikleri ifade edilmiştir. Görülen bu eksikliğin giderilmesi için denetim ekibi tarafından bir tavsiyede bulunulmaktadır. Okulda planlama ve öğretim faaliyetleri konusunda tecrübeli öğretmenlerin görüldüğü bu öğretmenlerin hizmet içi seminerlerde görevlendirilerek diğer öğretmenlerle iş birliği yapılmasına zemin oluşturulması tavsiye edilerek, bu şekilde üst yönetimin daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmesine ve ders materyalleri ve diğer kaynakların etkin kullanımı için öğretmenlerin etkili planlama yapabilmesine olanak sağlayacağı ifade edilmiştir.

Raporda olumlu yönler ve eksikliklerin bildirilmesinin yanında okul yönetiminin yaptığı eksik uygulamaların da denetim ekibi tarafından eleştirildiği de göze çarpmaktadır. Örneğin okul öz değerlendirmesi için öğretmenlere anket yapıldığını fakat anket sonuçlarına göre herhangi bir değerlendirme yapılıp geri dönüt verilmediğini ifade ederek bu eksik uygulamanın eleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu anketlerin veli ve öğrencilere de yapılmasının daha sağlıklı sonuçlar vereceği konusunda tavsiyede bunulduğu görülmektedir. Ayrıca ders gözlemi, sınav sonuçları ve anket sonuçları ile elde edilen bulgularla okulun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak SWOT analizi yapılması da tavsiyeler arasında yer almaktadır. Uzun vadeli okul eylem planları yanında kısa vadeli gelişimi görmeyi sağlayan küçük adımlar ve zaman dilimleri içeren akıllı eylem planlarının daha etkili olacağı da ayrıca ifade edilmektedir. Yine denetim görevlilerin uyguladığı anket sonuçlarında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu ifade etmesine rağmen personelin bireysel mesleki ihtiyaçlarını ve okulun gelişim önceliklerini ele alan genel bir plandan yoksun olduğunu ifade ederek eleştirilmekte, okulda pedagoji ve eğitim yönünden yetkin birkaç personelin denetim görevlilerinin dikkatlerini çektiklerini, bunlar vasıtasıyla mesleki gelişim toplantıları yapılması da tavsiye edilmektedir.

Denetim raporları sadece eksik tespit belgesi olmamalıdır. Malta Mariam School`un denetim raporunda eksiklerin belirtilmesi yanında dezavantaj olarak görülen hususları fırsata çevirme noktasında tavsiyelere rastlanmaktadır. Örneğin okulun öğrenci sayısı bakımından butik bir okul olması avantajını kullanarak veli-okul di-

yaloğunun artırılması, okul dışı etkinlikler yapılarak farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması, akran öğrenme ve kültürel etkileşime yer verilmesi denetim görevlileri tarafından okul yönetimine tavsiye edilmektedir. Ayrıca eğitimsel liderlik ve yönetim başlığı altında tespit edilen hususların genel olarak belirtilmesi yanında okulun güçlü ve geliştirilebilir yönleri için özel bir başlık açıldığı da görülmektedir. Aşağıda bu tespitlere yer verilmiştir:

1. 3. 1. Güçlü Yönler

Raporda okulun güçlü yönleri aşağıdaki şekilde maddeler hâlinde çıkarılmıştır;

- Okul müdürünün kapsayıcı ve kucaklayıcı olması ve Müslüman öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması (oklu müdürü Hristiyan ve Malta vatandaşıdır.), proaktif, cana yakın ve sorun çözme becerilerinin güçlü olması, yetki dağıtımının önemine inanması,
- Üst yönetim kurulunun öğretmen ve öğrencilere destek vermesi,
- Okul müdürünün etkili izleme yapabilmesi, ders gözlem sonuçları hakkında personele geri bildirim vermesi şeklinde ifade edilmiştir.

1. 3. 2. Geliştirilebilir Yönler

Denetim raporunda Mariam School`un geliştirebilir yönleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Öğretim programı ile öğretmen planlarının uyumlu hale getirilmesi,
- Okul yönetiminin okulun iç denetimi ile ilgili daha detaylı çalışma yapması,
- Tüm paydaşlara anket yapılması,
- Okul yönetimi tarafından kapsamlı SWOT analizi yapılması,
- Akıllı eylem planları hazırlanması ve düzenli şekilde izlenip değerlendirilmesi,
- Öğretmen gelişim toplantıları düzenlenmesi,
- Okul dışı veli-öğretmen işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturulması şeklinde özetlenmiştir.

1. 4. Öğrenme ve Öğretme

Bu başlık altında okulun öğretim faaliyetleri irdelenmektedir ve okulun türüne göre öne çıkan ve varlık amacına hizmet eden öğretim faaliyetleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin Mariam School`da Malta ulusal müfredatına bağlı olmakla bir-

likte Arapça ve İslam inancı eğitimi de verildiği belirtildikten sonra okul müdürü ve yardımcısının Arapça dilini bilmedikleri için Arapça öğretimi ve İslami eğitim programlarına hâkim olamayacakları ve bu şekilde sağlıklı bir rehberlik ve denetim yapamayacakları ifade edilmektedir. Yine öğrencilerin kariyer planlamalarına yardımcı olacak kariyer planlama dersinin olmadığı bir eksiklik olarak belirtilmektedir.

Eleştiri ve eksiklik tespitinden sonra okulda öğretim adına olumlu bulunan hususlar da raporda göze çarpmaktadır. Örneğin öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu diyalog ve verimli sınıf atmosferi oluşturulduğu, anaokulunda beceri temelli uygulanan öğretim yönteminin olumlu etkilerinin gözlendiği, ders gözlemlerinde öğretmenler tarafından öğrenci merkezli yaklaşımın benimsendiğinin görüldüğü, 1-2. sınıflarda müfredatın yanında değerlerin öğretilmesinin dikkati çektiği, ancak diğer kademelerde de bu uygulamanın yapılmasının daha etkili olacağı, bunların öğrenci motivasyonunu ve güdülenmesini olumlu etkilediği hususları raporda yer almaktadır. Yine öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf gözlemlerinde denetime konu olduğu görülmektedir. Örneğin uygun sorgulama teknikleri, öğrenci katılımını teşvik eden sözlü geri bildirim ve uygulamalı bir yaklaşımın kullanımını içeren yaratıcı öğretim pedagojileri hem 1-2 hem de 3. sınıflarda gözlemlendiği, tüm sınıflar için öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımların doğru ve yerinde kullanıldığının tespit edildiği, 4-5. sınıflar için bazı derslerde branş öğretmeni uygulamasının okul tarafından uygulandığı ancak bu durumun öğrenci lehine/aleyhine bir uygulama olduğu hususunda bazı paydaşların endişelerinin olduğu, bu konuda yapılacak değerlendirmeden sonra söz konusu uygulamaya devam edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bakımdan yapılan değişiklikleri hemen reddetmeden sağlıklı bir değerlendirme ve analiz ile karar verilmesi hususu denetim görevlilerinin bilimsel değerlendirmelere önem verdiklerini göstermektedir.

Okulda yapılan uygulamaların daha verimli hale getirilmesi için de çeşitli önerilere raporda rastlanmaktadır. Örneğin okul öğretmenlerinin her öğrenci için düzenli tuttukları ilerleme raporlarının öğretmenler toplantısında tartışılmasını olumlu bir faaliyet olarak ifade ettikten sonra, uygulamanın daha verimli hale getirilmesi için öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin izlenerek değerlendirilmesi ve öğrencilerin gelişim planı kullanılarak izlenmesinin uygun olacağına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okulun kendini daha sağlıklı değerlendirmesi ve benzer eğitim kurumları arasında yerini görebilmesi için üç yıllık sınav performansının Malta`ca, İngilizce ve matematik dersleri üzerinden diğer okullarla kıyaslanıp bu konuda okulun başarı sıralamasında kendi yerini görmesi önerisi bu başlık altında yer almaktadır. Bir önceki bölümde olduğu gibi yine güçlü ve zayıf yönler ayrı bir başlık altında, bölüm sonunda özet olarak ifade edilmiştir. Buna göre;

1. 4. 1. Güçlü Yönler

- Güçlü, anlamlı öğretmen-öğrenci ilişkileri,
- Olumlu sınıf yönetimi, huzurlu ve işbirlikçi sınıf ortamları,
- Okulöncesinde kullanılan olumlu yöntemler,
- Tüm sınıflarda yaratıcı öğretim pedagojisi öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşımların dengeli kullanılması okulun güçlü olduğu hususlar olarak ifade edilmiştir.

1. 4. 2. Geliştirilebilir Yönler

- Üst yönetimin İslami ve Arabi öğretim programına hâkim olmamaları,
- Üst Yönetim Ekibinin bir görevinin de okulun programının özellikle kişisel, sosyal ve kariyer gelişiminde Ulusal Müfredat Çerçevesi ile daha uyumlu olmasını sağlaması (Bu noktada dış destek alınması tavsiye edilmiştir.),
- Öğretmenlerin iyi uygulamalarının teşvik edilmesi, iş birlikli öğrenmenin yaygınlaştırılması,
- Tematik ve disiplinler arası uygulamaların yaygınlaştırılması,
- 4-5. sınıflarda branş öğretmenlerinin sayısının artırılması,
- Okulun yıllık performansı hakkında tüm paydaşları içine alan bir değerlendirme yapılması ve gelişimin izlenmesi şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

1. 5. Okul Etiği/Kültürü (School Ethos)

Okulun kimliğini oluşturan din eğitimi faaliyetlerine de atıf yapan ve okul kültürünü yansıtan tespitlere denetim raporunda bu bölümde yer verildiği görülmektedir. Örneğin okulun öğrencilerin Müslüman kimliğini geliştirmeyi ve güçlendirmeyi, onlara bir öz değer ve güven duygusu aşılamayı başarılı bir şekilde yönettiğini belirterek aynı zamanda öğrencilere Batılılaşmış, çok kültürlü bir toplumda nasıl yaşayacakları konusunda olumlu rol modelleri sağlayarak öğrencilerin Malta kimliğini güçlendirmeleri için rehberlik edildiği bir tespit olarak belirtildikten sonra, inceleme haftasında Müslüman ve Malta kimliklerinin bu kaynaşmasını çoğunlukla hem İslami duaların hem de Malta millî marşının okunduğu derslerde ve sabah toplantısında belirginleştiği tespiti raporda yerini almıştır.

Öğrenci davranışlarının okul yönetimince taltif edilmesi de bu bölümde ele alınmış ve olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin katıldığı kurullar/klüpler, okul yönetiminin öğrencileri nezaket, barış, kabul, iş birliği ve saygı gibi te-

mel değerler üzerinde düşünmeye teşvik ettiği bir platform görevi gördüğü, öğrenciler tarafından sergilenen olumlu değerler ve tutumların kutlandığı, böylece bu durumun öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, kişisel ve değer gelişimine katkı sunduğu tespit edilmiştir. Bu kurullara örnek olarak olarak Paoula izci grubu verilmiş ve bu kulübün sosyalleşme ve bireysel gelişime olumlu katkılarından bahsedilmiştir.

Okul kültürünün diğer bir yansıması olan okula aidiyet duygusu ve meslektaş dayanışmasının güçlü olduğu, denetim haftasında belirgin bir saygı duygusuyla karakterize edilen olumlu ve sakin bir atmosferin okula hâkim olduğu ifade edilmiş, öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında mutlu olduklarının gözlemlendiği ve öğretmenlerinden övgüyle bahsettikleri olumlu bir tespit olarak raporda yerini almıştır. Ayrıca öğrenci-öğretmen ve okul yönetimi arasında oluşan olumlu ilişkilerin, öğrencilerin kendilerini güvende ve okula karşı memnuniyet duymalarını sağlayacağı belirtilerek, okul kurallarının varlığı, öğrenciler tarafından herhangi bir hatalı davranış sergilediklerinde, onların nasıl devam edecekleri, hatalarını nasıl düzeltecekleri konusunda yönergeler sunacağından olumlu bulunmuş ve denetim ziyareti sırasında, öğrencilerin davranışlarında olumlu örnekler görüldüğü raporda ifade edilmiştir.

Okul kültürünü etkilemesi sebebiyle okul binasının, özellikle açık alanın ve öğrencilerin oyun oynadığı alanların genel olarak yenilenmesine acilen ihtiyaç duyulduğu da bu bölüm altında belirtilmiştir. Önceki bölümlere olduğu gibi yine okulun güçlü ve zayıf yönleri ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

1. 5. 1. Güçlü Yönler

Güçlü yönler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Okul, öğrencilerin Müslüman ve Maltalı kimliklerini geliştirmeyi ve pekiştirmeyi ve onlara bir öz değer ve güven duygusu aşılamayı başarılı bir şekilde yönetmesi,
- Okulda güçlü ve somut bir aidiyet ve meslektaş dayanışması duygusu hâkim,
- Belirgin bir saygı duygusu ile karakterize edilen olumlu ve sakin bir atmosfer okula nüfuz eder ve öğrencilerin okul günlerini öğrenmeye elverişli bir ortamda geçirmelerini sağlar.

1. 5. 2. Geliştirilebilir Yönler

Geliştirmeye açık alanlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Yıl sonunda öğrenci konseyi faaliyetlerinin değerlendirilmesi,
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) planlarının zamanında yapılması,
- Üst öğrenime devam edecek öğrencilere geçiş alıştırmaları yapılması,

- Okul binasının ve bahçesinin yenilenmesi,
- Eğitime ve insan kaynağına yatırım yapılması, finansal sıkıntıların eğitimciler ve öğrencilerin eğitim kalitesi üzerine negatif etkilerinin azaltılması tespitleri yer almaktadır.

1. 6. Öneriler

Daha önceki bölümlerde dile getirilen geliştirilebilir yönler için tespit edilen hususlar bu başlık altında öneri haline getirilmiştir. Örneğin öğrenme ve öğretme başlığı altında tespit edilen üst yönetimin Arapça bilmemeleri sebebiyle öğretim programına hâkim olamamalarını ve ulusal müfredatta olması gereken bazı derslerin olmadığı hususlarındaki tespitlerle ilgili olarak; "Okul Yönetim Ekibinin görevi (okul müdürü, yardımcısı ve bir öğretmenden oluşan kurul) öğretim programlarının uygulanmasının, özellikle Kişisel, Sosyal ve Kariyer Gelişiminde Ulusal Müfredat Çerçevesi ile daha uyumlu olmasını sağlamaktır. Ayrıca, Okul Yönetim Ekibi, ilgili öğretmenleri yönlendirmek ve sağlıklı bir rehberlik faaliyeti yürütmek için İslami ve Arapça öğretim programı konusundaki farkındalığını ve anlayışını derinleştirmesi tavsiye edilir." şeklinde ifade edilmektedir.

Denetim raporunun sonunda bir dahaki denetimin olası zamanı belirtilerek kalite güvence direktörünün imzasıyla bitirilmiştir. Ayrıca ek olarak denetim standartları verilmiş, neredeyse tamamı (%95-100), çoğu (%65-80) gibi terimler kullanıldığında atıfta bulunulan ortalama miktarları gösteren tablo da rapora eklenmiştir.

2. İmam Hatip Ortaokulu Denetim Raporu (Türkiye Örneği)

Erzincan merkezde bulunan bir imam hatip ortaokulunun Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık müfettişlerince 2021 yılında yapılmış olan bir denetim raporu örnek olarak alınmış ve Mariam School denetim raporu ile kıyaslanmak için incelenmiştir. Raporun dili Türkçedir ve 11 sayfadan ibarettir.

2. 1. Kapak Sayfası

Kapak sayfası bir şablon şeklindedir. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu anteti altında okulun ismi ve okul ile ilgili bilgiler ve kız-erkek sayıları sınıf, tür ve kademelerine göre listelenmiştir. Genel olarak denetim raporunun ilk sayfası, kapak sayfası olmaktan ziyade resmi bir evrakın ilk sayfası hüviyetini taşımaktadır.

2. 2. Giriş

Bu bölümde yapılan denetimin makam onayları denetim yapılan okulun adı, denetim turnesi zaman aralığı ve yapılacak denetim çalışmaları ile ilgili bilgi verilmiş alt başlıklara atıfta bulunulmuştur.

2. 3. Eğitim Öğretim Ortamları

Bu başlık altında okula ait temel bilgiler, fiziki durum okulun bölümleri, yangın sivil savunma gibi hususlarda inceleme yapılmıştır. Tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri sunulmuştur. Örneğin yangın merdiveni çıkış kapılarının çalışmadığı sorun olarak ifade edilirken çalışır hale getirilmesi çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

2. 4. Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Bu başlık altında öğretim etkinlikleri, eğitim etkinlikleri, eğitim öğretim faaliyetlerinin sonuçları, sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

2. 4. 1. Öğretim Etkinlikleri

Bu bölümde okulun öğretim faaliyetleri ile ilgili incelemelere yer verilmiştir. Örneğin Bölge Müdürler Kurulu toplantı sonuçlarının öğretmenler kurulu toplantısında ele alınması, ders planları ve ünitelendirilmiş yıllık planların yapılmış olduğu, öğretmenlerin derslere hazırlıklı girdiği (okul idaresinin öğretmenlerden aldığı ders planlarına istinaden) olumlu olarak tespit edilmiştir. Yine yazılı kağıtlarının random üsulü incelenmesi sonucunda cevap anahtarlarının hazırlandığı, kağıtların saklandığı, öğrencilere katılım puanlarının verildiği, BEP raporlarının hazırlandığı, destekleme ve yetiştirme kurslarına (3 yıllık) katılım oranlarının raporda tablolaştırıldığı, iş ve işlemlerinin kontrol edildiği görülmüştür.

2. 4. 2. Eğitim Etkinlikleri

Bu başlık altında davranışa dönük eğitim faaliyetlerinin incelendiği görülmektedir. Örneğin okul rehberlik servisinin iş ve işlemlerinin denetlendiği, kaynaştırma öğrencileri, kulüp çalışmalarının/ toplum hizmeti çalışmalarının incelendiği, belirli gün ve haftalar, 15 Temmuz ile ilgili faaliyetlerin yapılıp yapılmadığı hakkında denetim yapıldığı ve bu faaliyetlerin olumlu bulunduğu ifade edilmektedir. Okul-çevre ilişkileri bağlamında "Sosyal-kültürel etkinliklerin okul çevresi ile paylaşıldığı görülmüştür." şeklinde bir tespit olmasına rağmen herhangi bir kanıt zikredilmemiştir.

2. 4. 3. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Sonuçları

Bu başlık altında 3 yıllık öğrenci devamsızlık durumu ve öğrencilerin başarı durumları (takdir, teşekkür, sınıf tekrarı) ve üst okullara (sınavlı-sınavsız-özel liselere) yerleşme durumunun incelenip tablolaştırılmış şekilde rapora dâhil edildiği görülmüştür. Bu başlık altında tespit edilen sorunlar ve çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Örneğin öğretim etkinlikleri olarak zümre toplantılarının içeriği yetersiz bulunmuş, yönergede belirtilen formata uygun yapılması çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Benzer şekilde eğitim etkinliklerinden sosyal faaliyetler yetersiz görülmüş ve bunların sayısının, çeşitliliğinin artırılması istenmiştir.

2. 5. Yönetim Faaliyetleri

Bu başlık altımda insan kaynakları iş ve işlemleri, araştırma ve planlama, örgütleme, öğrenci işleri, okul servis araçları, taşıma yoluyla eğitime erişim, denetim-izleme-değerlendirme, iletişim ve yönetişim, bilişim sistemleri, pansiyon işleri, yönetim faaliyetlerinin sonuçları bunlara ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri alt başlıkları yer almaktadır.

İnsan kaynakları ile ilgili olarak okul personelinin detaylı listesi çıkarılmış, ihtiyaç ve norm fazlası personel tespit edilmiştir. Araştırma ve planlama altında stratejik plan, öğretmen ders programları, nöbet çizelgeleri gibi çalışmaların yapılıp yapılmadığının incelendiği görülmektedir. Örgütleme kısmında ise öğretmenler kurulu vb. kurulların iş ve işlemleri, öğrenci işleri alt başlığında e-okul işlemleri hakkında inceleme yapılmıştır.

Denetim raporunda okul servis araçları ve taşımalı öğrenciler yönetim faaliyetleri altında incelenen diğer bir husustur. Yine okul yönetiminin sorumluluk alanında olan denetim, izleme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında öğretmenlerin mesleki çalışmalarının yapılıp yapılmadığı ve ilgili evrakların tutulup tutulmadığı incelenmiştir. İletişim ve yönetişim başlığı altında idare ve öğretmenlerin oluşturduğu kurulların çalışmalarını eşgüdüm içinde yaptıkları ve internet sitesinin faaliyette olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yönetim faaliyetlerinin sonuçları başlığı altında okulun TÜBİTAK proje başvurularının da irdelendiği görülmektedir. Son olarak yukarıda zikredilen başlıklarla ilgili tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri ile bu başlık tamamlanmaktadır. Tespit edilen sorunlar ilgili birkaç örnek verecek olursak örneğin insan kaynakları iş ve işlemleri ile ilgili olarak; İş sağlığı ve güvenliği risk değerlendirme analiz raporunda belirtilen eksiklilerin giderilmediği, okul öğrenci servis araçlarının ve taşımalı öğrencileri getiren servis araçlarının günlük kontrollerinin yapılmadığı tespit edilmiş, çözüm önerisi olarak bunların ivedilikle yapılması talep edilmiştir.

2. 6. Mali İş ve İşlemler

Bu başlık altında mali kaynakların kullanımı, okul aile birliği hesapları, sigortalı çalıştırılan personel işlemleri, taşınır mal işlemleri, sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır. Başlıklara dikkat edildiğinde okulun mali yönünün detaylı bir şekilde incelendiği anlaşılmaktadır. Yapılan denetim sonucunda bu başlıklara ilişkin birtakım sorunların tespit edildiği ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin de sıralandığı görülmektedir. Örneğin okul aile birliği toplantılarının düzenli yapılmadığı ve giderlerin panoya asılmadığı, taşınırların kod sistemine göre numaralandırılmadığı tespit edilmiş ve bunların mevzuatına uygun bir şekilde yapılması önerilmiştir.

2. 7. Covid-19 Önlemleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Kurum denetiminin pandemi dönemine denk gelmesi sebebiyle eklenmiş bir başlık olarak karşımıza çıkan bu bölümde pandemi kuralları çerçevesinde alınan önlemler incelenmiş, bir sorun tespit edilememiştir.

2. 8. İzleme ve Değerlendirme

Bu bölüm önceki denetim sonuçlarını takip etmek ve bu denetim sonuçlarının izlenmesi için gereken işlemlerin sıralandığı bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki denetim raporuyla ilgili olarak, okulun ilk denetimi olması sebebiyle bir işlem yapılamamıştır. Mevcut denetim ile ilgili olarak raporda belirtilen eksiklikler için gelişim planı hazırlanarak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi istenmektedir. Ayrıca 2023 vizyonu doğrultusunda okulda yapılan çalışmalar ve elde edilen başarılar da bu başlık altında ele alınmıştır. Örneğin İngilizce ve Arapça yabancı dil konuşma etkinliklerinin düzenlendiği olumlu bir faaliyet olarak ifade edilmiştir. Yine okul bahçesinde ağaçlandırma yapıldığı, İlahiyat Fakültesine gezi yapıldığı, "Erzincan Birlikte Okuyor" yarışmasında okulun il birincisi olduğu, hafızlık yarışmasında bir öğrencisinin Türkiye 4.`sü olduğu, il genelinde düzenlenen yüzme bilmeyen kalmasın etkinliği doğrultusunda 50 öğrencinin kursa katıldığı, öğrencilerin kışın kayak kurslarına katıldığı vb. hususlar raporda olumlu olarak ifade edilmiştir.

2. 9. Örnek Uygulamalar

Bu başlık altında okulda uygulanan ve diğer okullarda uygulanmayan örnek çalışmaların yaygınlaştırılması amacıyla tespiti amaçlanmaktadır. Ancak kurumda böyle bir uygulama tespit edilemediği raporda belirtilmektedir.

2. 10. Genel Değerlendirme

Denetim faaliyetinin planlandığı zamanında tamamlandığı ve önemli bir problemle karşılaşılmadığı ifade edilerek rapor tamamlanmıştır.

3. Mariam School ve İmam Hatip Orta Okulu Denetim Raporlarının Karşılaştırılması

Her iki denetim raporu arasındaki benzerlik ve farklılıklar aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 1

Denetim Raporları Arasındaki Benzer/ Farklı Yönler

Mariam School	**İmam Hatip Ortaokulu**
Denetim süresi 4 Gün	Denetim süresi 2-4 Gün
Denetim ekibi: 2 kişi	Denetim ekibi: 3 Kişi
Rapor Uzunluğu 12. Sayfa	Rapor Uzunluğu 11. Sayfa
Temel başlıklar	Detaylı başlıklandırma
Kaynak: Çoklu veri (anket, resmi evrak, okul iç denetim raporu, gözlemler)	Kaynak: Resmi evraklar ve Okul yönetici beyanları
Okulun İslami kimliğine ve eğitimine vurgu yapılmış.	Okulun İslami kimliğine ve eğitimine özel bir vurgu yok.
Öğretim boyutu önde	Fiziki ve yapısal hususlar önde
Sonuçlar takip ediliyor	Sonuçlar takip ediliyor
Bilimsel yönü ağırlıkta	Resmi rapor yönü ağırlıkta

Yukarıda tablo 1`de görüldüğü üzere denetim süresi, denetçi sayısı, rapor hacmi (sayfa sayısı), denetim sonuçlarının takibi hususlarında her iki rapor arasında büyük oranda fiziki benzerlikler görülmektedir. Ancak başlıklandırma, rapora kaynak teşkil eden verilerin çeşitliliği, okulun kimliğinin denetim raporuna yansıması, denetimde vurgu yapılan konuların içeriği, raporun bilimsel ya da resmi yönünün ağır basması yönünde bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Bu hususlar tartışma ve sonuç bölümünde detaylandırılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Denetim, denetlenen kuruma güvensizlik anlamına gelmez. Çünkü güven, kontrole mâni değildir. Ayrıca öğretimde denetim, salt olarak açık arama, cezalandırma mantığıyla yapılmamalıdır. Aksine eksikleri dışardan bir göz ile tespit edip okulun gelişimine katkı sunmak için yapılmalıdır. Bu husus hem genel eğitim hem de dinî eğitim veren okullar için geçerlidir. Malta Mariam School ile Erzincan İmam Hatip Ortaokulunun denetim raporlarının her ikisi de cezalandırma ve eksik aramadan ziyade okulun gelişimine katkı sunmayı amaçlayan rapor niteliğindedir. Bunun en bariz kanıtı her iki raporun herhangi bir ceza kurgusu üzerine yapılandırılmaması ve belirtilen eksiklikler için düzeltme imkânı sunulmasıdır.

Her iki okulun denetim raporlarında denetim süresi, denetçi sayısı, rapor hacmi (sayfa sayısı), denetim sonuçlarının takibi hususlarında benzerlikler göze çarpmaktadır. Ancak öğrenci sayıları düşünüldüğünde (Mariam School 150 öğrenci, İmam Hatip Ortaokulu 425 öğrenci) İmam Hatip Ortaokulunun denetim süresi, denetçi sayısı ve

rapor uzunluğu bakımından daha hacimli olması beklenebilir. Ancak meselenin çok boyutlu olması (müfettiş sayısı, müfettiş başına düşen denetlenen okul sayısı) ve Millî Eğitim Bakanlığının il müdürlüklerinde eğitim müfettişleri kadrosunu yeniden ihdas ederek yeni bir yapılanmaya gitmesi ve makalenin asıl konusunun din eğitiminde denetim olması sebebiyle bu tespitle yetinilmiştir.

Okullara ait denetim raporları başlıklandırma yönüyle incelendiğinde Mariam School`a ait denetim raporunda daha temel, okulun yönetim ve öğretim boyutlarını ele alan temel başlıklara rastlamak mümkündür. Oysa İmam Hatip Ortaokulunun başlıklandırması daha ayrıntılıdır. Ancak incelenen okulun işleyişi ve fiziki şartlarını ele alan yönetim boyutuna daha çok vurgu yapan öğretim boyutunun cılız kaldığı bir başlıklandırma stratejisi güdüldüğü görülmektedir. Bu durum denetimde içeriğin farklılığından da kaynaklanmaktadır. Örneğin Mariam Schoolda okul yönetimini ders izleme belgeleri ile birlikte denetim görevlilerinin kendi ders izleme çalışmalarını raporlarında belirttikleri, ayrıca veli, öğrenci ve personele dağıttıkları anketler ile birlikte çoklu veri kaynağından faydalanma yolu izlenmektedir. Oysa İmam Hatip Ortaokulu özelinde Türkiye`de yapılan denetim çalışmalarında kurum denetimi yapılmakta, okul yönetimlerinin izleme değerlendirme formları üzerinden öğretim faaliyetleri denetlenmektedir.

Önceki paragrafta belirtildiği üzere veri kaynaklarından faydalanma biçimi raporun içeriğini de etkilemiştir. Mariam Schoolun denetim raporuna kaynak teşkil eden çoklu veri kaynaklarından faydalanmaları elbette denetim sürecinin ve raporun daha sağlıklı bir şekilde tamamlanmasına fırsat sunmaktadır. Bu şekilde okul gelişimi için daha isabetle tespitler yapılıp daha etkili çözüm önerileri sunmak mümkün olmaktadır. Oysa İmam Hatip Ortaokulu özelinde Türkiye`de uygulanan kurum denetimi modelinde resmi evraklar ve yöneticilerin beyanları veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bu durum raporun daha mekanik ve sorunlar ve çözüm önerileri için daha etkisiz kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda Mariam Schoolun veri elde etme biçiminin daha sağlıklı olduğu söylenebilir.

Okulun kurum kültürüne kimliğini yansıtan öğretim türüne denetim raporlarında değinilmesi önemli bir husustur. Bu şekilde denetimin farklılaştırıldığı, denetlenen kurumun niteliğine göre özelleştirildiği söylenebilir. Mariam School denetim raporunda denetlenen okulun Malta'daki diğer okullardan farklılığına vurgu yapıldığı, okulun İslami eğitim verdiği hususunun vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca öğretim denetiminde öğretime konu olan dini eğitim ise elbette buna yer verilmesi ve yapılan denetimin aynı zamanda hem ulusal öğretim amaçlarına uygun olması hem de doğru bir din eğitimi verilip verilmediğinin denetlenmesi önem arz eder. Bu bakımdan Mariam Schoolun denetim raporu belirtilen hususlara yer verilmesi bakımından önemlidir.

İmam Hatip Ortaokulu denetim raporunda ise okulun kimliği, kültürel yapısı, kimliğini oluşturan din eğitimi faaliyetleri denetim raporunda çok yer bulamamıştır. Sadece dil eğitimi bağlamında Arapça ve İngilizce konuşma pratiği sınıflarının oluşturulduğu ve Erzincan İlahiyat Fakültesine gezi yapıldığı hususları raporda ifade edilen hususlardır.

Okulların denetiminde öne çıkan husus, öğretim denetimi olması beklenilen bir hususdur. Elbette okulun yönetimi, fiziki yapısı, işleyişi de denetimin konusudur. Ama bütün bu hususlar okulun varlık nedeni ve nihai amacı olan eğitim öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı yapılabilmesi ve katkı sunması oranında önem kazanmaktadır. Mariam School Denetim Raporu incelendiğinde okulun öğretim boyutunu önceleyen o hususta okulun gelişimine katkı sunmak için ortaya konan "geliştirilebilir yönler" için çözüm önerileri sunulmuştur. Örneğin öğretim ve planlamada gelişime açık yönleri tespit edilen öğretmenler için yine aynı okulda görev yapan benzer yönleri güçlü uzman öğretmenler arasında bilgi alışverişini sağlayacak okul içi seminer faaliyeti yapılması önerilmiştir. İmam Hatip Ortaokulu raporunda ise fiziki ve yapısal sorunların eğitim öğretim denetimini geriye düşürdüğü söylenebilir. Bu sonuca aslında uyguladıkları denetim modelinin de neden olduğu ifade edilmelidir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlık Müfettişlerinin uyguladıkları denetim modelinde ders/sınıf denetimi yoktur. Bu bakımdan iki rapor arasındaki bu farkın kullanılan model farklılığından kaynaklandığı da söylenebilir. Nitekim Bozbayındır, Özgan, ve Kalman (2012)`ın yaptıkları "İlköğretim Teftiş Raporlarıyla İlgili Bir Çözümleme" adlı araştırmaları sonucunda bulgulara ilişkin getirdikleri öneriler arasında okulların en önemli görevinin öğretim sorunlarına öncelik verip etkin kılınmaları olduğu ve teftiş yönergelerinin uygulamadaki eğitim felsefesine ve müfredatına uygun olması gerektiği şeklindedir. Denetim raporlarının en önemli işlevi öğretimi daha verimli ve etkin hale getirmek olduğu düşünüldüğünde denetimin öğretim faaliyetlerini öne çıkaracak şekilde şekillenmesi önemli bir husustur.

Denetim faaliyeti bir süreç işidir. Denetimin sağlıklı bir şekilde tamamlanması ve raporlanması önemli oldu gibi denetim sonrası tespit edilen hususların yerine getirilmesi ve böylece okul gelişim planı çerçevesinde eğitim-öğretim kalitesinin ve verimliliğinin artırılması da önem arz etmektedir. Bu bakımdan denetim raporlarında belirtilen eksiklerin yerine getirilip getirilmediğinin tespiti ve sonraki denetimlerde önceki denetim sonuçlarının irdelenmesi modern denetim anlayışına uygun bir yöntemdir. Her iki raporda denetim sonrası sürecin takibine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Ancak 2015 yılında yapılan Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli Sonuç Bildirgesi'nde Türkiye`de denetim anlayışının halen sonuç değerlendirme odaklı olduğunu, oysa dünyadaki eğilimin süreç değerlendirme yönünde oldu-

ğunu, iyi bir süreç değerlendirmenin zaten iyi bir sonuç değerlendirmeyi beraberinde getireceği ifade edilmektedir (*Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli Bildiri Kitabı*, 2015, s. 113). Bu noktada İmam Hatip Ortaokulu denetim raporlarında sürece yer verilmesi bu konuda ilerleme kaydedildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Yine aynı raporda Türkiye`de uygulanan denetim modelinin ihtiyaç odaklı olmaktan çok standart değerlendirme odaklı olduğunu, performansı yeterli olsun ya da olmasın bütün kurumların aynı standart süre ve biçimde değerlendirildiği oysa bu konuda ihtiyaç odaklı farklılaştırılmış denetim modelinin kullanılması gerektiği tavsiye edilmektedir (*Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli Bildiri Kitabı*, 2015, s. 113). Bu konuda İmam Hatip Ortaokulu raporunun üzerinden değerlendirilme yapıldığında aynı anlayışın devam ettiği söylenebilir.

Denetim raporları resmî rapor hüviyetindedir. Eğitim Bakanlığı gibi üst yönetimlerin kurumların işleyişi ve ilerlemeleri hakkında bilgi edinmek ya da kurumları takip edebilmek adına konusunda ehil müfettişlere/uzmanlara yaptırdıkları resmî iş ve işlemlerdir. Ancak gerek denetim sürecinde gerekse denetim sonrası raporlama işleminde takip edilen yol ve yöntemler raporların görünümünü etkiler. Bu bakımdan Mariam Schoolun denetim raporu hazırlanış biçimi ve dili (raporun girişinde kullanılan dil, biçim bakımından içindekiler kısmının olması), çoklu veri kaynaklarından (anket, resmi evrak, gözlem ve mülakat) beslenilerek hazırlanması, rapordan anlaşıldığı kadarıyla denetimde kullandıkları yöntemler bakımından (SWOT analizi tekniği kullanıldığı görülmektedir.) daha bilimsel yönü ağırlıkta olan bir rapor olarak düşünülmektedir. İmam Hatip Ortaokulu denetim raporuna bakıldığında ise raporun girişinde resmî makam onaylarından bahsedilmesi, yöntem olarak eksikliklerin tespiti ve çözüm önerisi olarak iş ve işlemlerin tamamlanması ya da yapılması şeklinde ifade edilmesi, yine sadece resmî evrak ve yönetici beyanları esaslı bir denetim yapılması anılan denetim raporunu resmî yönü ağırlıkta bir rapor olarak nitelendirmemize sebep olmuştur. Akın ve Töremen (2016)`in "Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmalarında okulda yapılan etkili teftiş sonucunda çalışanların performanslarının artmasının beklendiği, bunun için de denetim görevlilerinin daha yapıcı ve motive edici bir dil kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Yine Kurtbeyoğlu (2011)`nun yaptığı araştırmada okul yöneticileri denetim faaliyetinden performanslarını artırmaya dönük çalışmalara ağırlık verilmesini, denetmenlerin bilimsel yöntemler kullanmasını, müfettişlerin sorgulayıcı davranışlar sergilemesi yerine yol gösterici tavırlar sergilemelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak global dünyada denetim, üst yönetimlerin kendilerine bağlı alt yönetimleri takip edebilmek, iş ve işlemlerin sağlıklı yürütülmesini sağlamak, yapıla-

cak suistimallerin önüne geçebilmek adına tercih ettikleri bir yöntemdir. Bunun için denetim sürecini yönetebilecek profesyonel yapılanmalar oluşturulmuştur. Eğitim kurumları ve okullar bu yapılanmalarda önemli bir yer işgal etmektedir. Ancak özellikle eğitim söz konusu olunca yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin çeşitlenmesine göre denetim raporlarının okulların özelliklerini yansıtacak ve yapılan eğitim öğretim faaliyetini ileri taşıyacak şekilde içeriğe sahip olması önemlidir. Bu bakımdan din eğitimi veren kurumların ya da yapılan din eğitiminin okulun kimliğine ve misyonuna etki ettiği düşünülen kurumların denetim süreçlerinin bu konuda uzman kişilerce yapılması ve bu durumun denetim raporunda ifade edilmesi, getirilecek çözüm önerilerinin etkililiği bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda her iki rapor da değerlendirildiğinde, din eğitiminin denetiminin uzmanları tarafından yapıldığına dair bir ifade/emareye rastlanmamıştır. Ayrıca hazırlanan raporun resmî bir rapor olması yanında bilimsel süreçleri öncelemesi, rapora kaynak teşkil edecek çoklu veri kaynaklarının tespit edilerek değerlendirmesi sonucunda rapora dönüştürülmesi, hatta sonuçlarının takip edilmesi, değerlendirme sürecinde geçerliliği herkesçe kabul edilmiş yöntem ve tekniklerin kullanılması hem denetleyenlerin saygınlığı hem de denetlenenlerin denetim sonuçlarını içselleştirmesi açısından önemlidir. Aksi halde ortaya konan bu çalışmalar okulların gelişimine katkı sunamayan evrak yığınları olur ve büyük bir kaynak ve zaman israfına dönüşür. Böylece zamanla denetim süreci, denetimin tüm paydaşları tarafından gereksiz iş ve işlemler olarak görülmeye mahkûm olur.

Kaynakça

Akın, T., ve Töremen, F. (2016). Etkili teftişin enfgelleri konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, *45*(209), 5-33.

Altaş, N. (2022). *Din eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim* (2. bs). Pegem Akademi.

Aydın, M. Ş. (2021). *Din eğitimi bilimi* (4. bs). Kimlik Yayınları.

Bozbayındır, F., Özgan, H., ve Kalman, M. (2012, 05-02.06). *İlköğretim okulları teftiş raporları ile ilgili bir çözümleme* [IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi]. Ankara.

Darmanin, M. (2013). The material and symbolic cultures of the everyday: religion in maltese primary schools. In E. Smyth, M. Lyons, & M. Darmody (Ed.), *Religious Education in a Multicultural Europe Children, Parents and Schools* (s 69-100). Palgrave Macmillan.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. bs). Pegem A Yayıncılık.

Education. (t.y.). [Gov.mt]. *Goverment services and information.* https://www.gov.mt/en/Life%20Events/Pages/Moving%20to%20Malta/Education.aspx

Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli Bildiri Kitabı. (2015). Kerem Büro Kırtasiye.

Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11* (2), 1-23.

Güneş Gün, A. (2017). Malta`da din devlet ilişkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(28), 313-324.

Hoşgörür, V., ve Höşgörür, T. (2013). *Eğitimde denetim sorunları*. 253-263.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. bs). Nobel Yayın Dağıtım.

Kurtbeyoğlu, D. (2011, 24.06). *İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri (Van İli Örneği)* [III. Ulusaraları Katılımlı Eğitimdnetimi Kongresi]. Ankara.

Nazıroğlu, B. (2021). Din eğitiminde temel kavramlar ve bilimselleşme. İ. Turan ve B. Nazıroğlu (Ed.), *Din eğitimi* içinde (3. bs). Bilay.

Okumuşlar, M. (2021). Din eğitiminin psiko-sosyal ve kültürel temelleri. İ. Turan ve B. Nazıroğlu (Ed.), *Din eğitimi* içinde (3. bs). Bilay.

Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş* (8. bs). Pegem Akademi.

Tosun, C. (2012). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem A Yayınları.

Xuereb, M. (2017, Şubat 11). *Muslim secondary school to shut down after 20 years.* Maltatoday.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu eğitim Dergisi*, *18* (2), 20.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Kış/2024 ● Sayı: 241, (613-634)

Erken Çocukluk Döneminde Özel Yeteneğin Tanılanmasına İlişkin Eleştirel Değerlendirme

DERLEME MAKALESİ

Nilgün KİRİŞÇİ[1], Şule DEMİREL DİNGEÇ[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, nilgun.kirisci@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0925-7331.

2 Dr. Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, suledemirel@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6709-7690.

Gönderilme Tarihi: 13.10.2022 Kabul Tarihi: 16.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1188877

Atıf: "Kirişçi, N., ve Demirel Dingeç, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde özel yeteneğin tanılanmasına ilişkin eleştirel değerlendirme. *Millî Eğitim, 53* (241), 613-634. DOI: 10.37669/milliegitim.1188877"

Öz

Özel yetenekli çocukların eğitimlerinde önemli prensiplerden biri erken tanılamadır. Erken çocukluk dönemi bu nedenle özel yetenekli çocuklar için en kritik dönemlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu dönem özel yetenek alanında çalışan araştırmacılar için de önemli görülmekte, erken çocukluk döneminde tanılama en fazla tartışılan konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacılar için tartışmalı, kimi zaman çözüm bulmuş kimi zaman ise alternatif çözümler geliştirilmeye çalışılan tanılama sürecinin anlaşılması bu süreçte rol üstlenen bütün bireyler için önem taşımaktadır. Tanılama süreci sadece uzmanların yer aldığı bir süreç olmanın ötesinde çocuklar ile etkileşimde bulunan ebeveynler, öğretmenler, uzmanlar ve yasal düzenlemelerden sorumlu yetkililerin önemli roller üstlenmeleri gerektiği bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan doğru tanılama özel yetenekli çocukların eğitimlerinin düzenlenmesinde ilk ve en önemli adımdır. Doğru tanılamayla birlikte özel yetenekli çocuklar uygun eğitim fırsatlarıyla karşılaşabilme fırsatı yakalayabilirler. Özel yetenekli çocukların tanılanmasında temel amaç çocukları etiketleyerek ayrı bir gruba dâhil etmek değil; bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine uygun eğitim alabilmelerini sağlamaktır. Bütün bunların çerçevesinde bu çalışmada erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanmaları ile Türkiye'de ve dünyada konuyla ilgili güncel durum eleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir. Tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenerek çözüm önerileri sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda güncel çalışmalar incelenmiş ve Türkiye'de erken çocukluk döneminde tanılama uygulamalarında var olan girişimlere yer verilerek eksikler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *erken çocukluk, özel yetenek, tanılama*

A Critical Evaluation of Identification of Giftedness in Early Childhood

Abstract

One of the important principles in the education of gifted children is early identification. For this reason, early childhood is one of the most critical periods for gifted children. Identification in early childhood is one of the most important topics for researchers working in the field of giftedness and talent. Understanding the identification process, which is controversial for researchers, sometimes finds solutions and sometimes tries to develop alternative solutions, is important for all individuals who play a role in this process. The identification process is not only an important process for experts, but also it should be considered as a process that parents, teachers, experts and regulatory authorities interacting with children should play important roles. On the other hand, correct identification is the first and most important step in organizing the education of gifted children. With the correct identification, gifted children can have the opportunity to encounter appropriate educational opportunities. The main purpose of identifying gifted children is not to label them and include them in a separate group. The purpose is to meet their educational needs appropriate for their cognitive and socio-emotional development. Within the framework of all these, in this study, the characteristics and identification of gifted children in early childhood and the current situation in Turkey and in the world were examined with a critical approach. Problems encountered in the identification process were identified and solutions were offered. For this aim, current studies were examined and the limitations were discussed about interventions of identification in early childhood in Turkey.

Keywords: *early childhood, giftedness, identification*

Giriş

Özel yetenek kavramı, İngilizce alan yazında yaygın olarak "giftedness", "talented" ve ardından "high ability" şeklinde görülebilir. Bu sıfatların birbiriyle eş anlamlı veya farklı anlamlarda kullanılması da söz konusudur. Örneğin Gagne (2013) üstün zekâyı doğuştan gelen ve ilk %10'luk dilimdeki potansiyel; üstün yeteneği ise yetişkinlikte ve daha dar bir alanda görülen yine %10'luk dilime giren performans olarak ayrı ayrı tanımlar. Taylor (1968) ise Çoklu Yetenekler Modeli'nde üstün zekâlı bireyleri herhangi bir alanda en üst düzeyde olan kişiler, üstün yetenekli bireyleri herhangi bir alanda ortalama bireyler ile üstün zekâlı bireyler arasında yer alan kişiler olarak tanımlamıştır (Maker ve Nielson, 1995). Türkiye'de ise farklı dönemlerde Türkçeye çeviri, elitist kaygılar, potansiyelin veya performansın kastedilmesi gibi pek çok farklı sebepten kavram için üstün beyin gücü, süper zekâ, üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek gibi farklı etiketler kullanılmıştır. Türkiye'de güncel olarak kullanılan özel

yetenek kavramı, Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayımlanan özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında "Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir." şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda dikkat çeken iki nokta özel yeteneğin farklı alanlarda görülebileceği ve bireyin akranlarına kıyasla değerlendirilmesinin gerekliliğidir.

Özel yetenek tanımları ve kuramları geçmişten bugüne incelendiğinde aslında günümüzde olduğu gibi birden fazla alandan söz edilmediği hatta kavrama oldukça tutucu bakıldığı söylenebilir. Alanla ilgili bilimsel çalışmalar 19. yüzyılda Galton'un dehalar hakkındaki çalışmalarıyla başlamış, Binet ve Terman gibi isimlerin çalışmalarıyla daha da hareketlenmiştir (Binet ve Simon, 1916; Galton, 1883). Terman'ın özel yeteneğe ilişkin bakış açısı kavramın daha katı ele alındığına örnek oluşturabilir. Ona göre üstün zekâlılar, standart zekâ ölçeklerinde ilk %1'lik dilime girenler olarak tanımlanabilir (Terman, 1916). Bu tanımda kavramın zekâ puanıyla ve belli bir yüzdeyle ifade edildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2013) tanımı da hatırlandığında günümüzde tanımların zekâ puanıyla sınırlı olmadığı görülmektedir.

Yöntem

Çalışma alan yazın taraması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanmaları ile Türkiye'de ve dünyada güncel duruma ilişkin alan yazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. Alan yazın kapsamında eleştirel bir yaklaşımla özel yetenekli çocukların tanılanma süreçleri değerlendirilerek eksiklikler tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul izni gerekmemektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Özel Yeteneklilerde Görülen Özellikler

Özel yetenekli birinin özellikleri neler olabilir dendiğinde bazılarının aklına çocuklar, bazılarının aklına ise yetişkinler gelmektedir. Görülmesi beklenen özellikler yaşa göre farklılıklar gösterebilir. Alan yazında genel olarak 0-8 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk döneminde (Toran, 2012) özel yetenekli çocukların hem olumlu hem de olumsuz karakteristik özelliklerine yönelik birçok liste ile karşılaşılabilir. Bu listelerde genel olarak benzer tanımlayıcı özellikler yer almaktadır. Erken gelişim sıklıkla özel yetenek ile ilişkilendirilir ancak her çocuk için her zaman bu durum tanımlayıcı bir özellik olmayabilir (Hertzog, 2008). Örneğin okumayı erken öğrenen ya da erken yaşlarda güçlü dil becerisine sahip her çocuk özel yetenekli olarak tanılanmayabilir. Yeteneğin erken yaşlarda ortaya çıkmasında çevresel değişkenler, aile ilgisi

ya da ailenin sosyoekonomik durumu gibi değişkenler etkendir. Örneğin dil gelişimi ve kelime bilgisi erken çocuklukta çevre ile oldukça ilişkilidir (Hertzog, 2008). Farklı kelimelerin kullanıldığı ve dil gelişimini destekleyen aktivitelerin yoğun bir şekilde yer aldığı bir ortamda büyüyen çocuklar dil becerilerinde üst düzeyde olabilirler ancak genel zihinsel kapasitenin ölçüldüğü zekâ testlerinde özel yetenekli sınıflaması içerisinde yer almayabilirler.

Aileler okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocuklarını genellikle şu özellikleri ile tanımlamaktadır (Sankar-DeLeeuw, 1999): Iraksak düşünebilirler, ilgilendikleri nesneye ya da konuya uzun süre odaklanırlar, meraklıdırlar, erken yaşta okuyabilirler ve ısrarcıdırlar. Bunların yanı sıra aileler çocuklarının yaşıtlarına göre geniş bir kelime haznesine ve sıra dışı mizah algısına sahip olduklarını, nesneler arası soyut ilişkilendirme yapabildiklerini ancak tek bir alanda yeteneklerini gösterebildiklerini belirtmişlerdir (Anonymous, 2007; Louis ve Lewis, 1992).

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin en kapsamlı listelerden biri Porter'ın (2005) birçok kaynağa dayanarak oluşturmuş olduğu listedir. Bu listede özel yetenekli çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal, konuşma ve dil, motor becerilere yönelik özellikler yer almaktadır. Listede yer alan özellikler her bir beceri alanında özel yeteneğe sahip olan çocuklar için oluşturulmuştur. Tablo 1'de erken yaşlarda özel yetenekli çocukların özellikleri görülebilir.

Tablo 1

Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Bilişsel Özellik
Genel zihinsel alanda özel yeteneğe sahip çocuklar aşağıdaki özellikleri sergileyebilirler:
• Gelişim basamaklarını yaşıtlarından üçte bir oranında daha erken gerçekleştirme
• Hızlı öğrenme
• Meraklı gözlemleme
• Çevresel uyaranlara karşı aktif olma
• Hızlı ve doğru hatırlama
• Bir süre önce öğrenmiş olduğu bilgileri ya da becerileri hatırlama
• Akranlarına göre bir konuya ilişkin derin bilgi sahibi olma
• Zaman gibi soyut kavramları anlama
• Okuma, yazma ya da sayıları kullanmada ileri düzeyde olma
• Okul başlamadan önce ismi dışındaki kelimeleri yazma
• Kitap ve filmler için tercihler sunma

Konuşma ve Dil Özellikleri

Üst düzey sözel becerilere sahip zihinsel olarak özel yetenekli olan çocuklar şu özellikleri sergileyebilirler:

- Erken anlama
- Dil kullanımında ileri düzeyde gelişim
- Metafor ve analojileri kullanma
- Spontan bir şekilde hikâye ya da şarkı oluşturma
- Erken yaşlarda gerçek bir fikir ve bilgi alışverişi için dili kullanma
- Çok yönlü mizaç algısına sahip olma

Motor Beceriler

Zihinsel alanda özel yetenekli çocukların çoğunda motor becerilerin gelişimi zekâ düzeyinin gerisinde kalabilir. Bunun yanı sıra motor becerilerde özel yeteneğe sahip olan çocukların karakteristik özellikleriyse şunlardır:

- Erken motor gelişim; özellikle bilişsel kontrolü gerektiren dengede durma gibi becerilerde
- Bulunduğu ortamda uygun bir konumda durma
- Sağ ve sol algısında erken farkındalık
- Yeni ya da zor yapbozları tamamlayabilme
- Çizme ve yazmada üst düzey gelişim
- Yüksek fiziksel enerji

Sosyal Beceriler

Zihinsel ve sözel olarak üst düzey becerilere sahip çocuklar genel olarak sosyal becerilerde de oldukça üst düzey beceriye sahiplerdir. Temel karakteristik özellikleri şunlardır:

- Yüksek düzeyde empati oluşturabilme
- Kurallı oyunları oynama yeteneğinde erken gelişim
- Yakın arkadaşlık oluşturmada erken gelişim
- Yetenek düzeyine uygun arkadaşları yoksa tek başına oynayabilme
- Genellikle oyun fikirleri ve adalet algısı nedeniyle diğer akranları tarafından aranır.
- Büyük çocuklar ya da yetişkinlerle ortak çalışabilme
- Liderlik yeteneği
- Yargılama ve ahlaki muhakeme becerisinde erken gelişim
- Adaletsizlik gibi sosyal konulara yönelik erken ilgi

Duygusal ve Davranışsal Özellikler

Zihinsel olarak özel yeteneğe sahip bazı çocuklar duygusal olarak da özel yeteneklidirler. Bu çocuklar şu özelliklere sahip olabilirler:

- Duygusal hassaslık ve duyarlılık
- Eleştiriye aşırı duyarlılık
- Duygusal veya davranışsal patlamalara yol açabilen hayal kırıklığı
- Genellikle büyük yaştaki çocuklara verilen sorumlukları üstlenme
- Uyumsuzluk

Tablo 1'de yer alan özellikler özel yetenekli çocuklarda en sık rastlanan ve fark edilebilir özelliklerdir. Erken çocukluk döneminde gözlemleyebileceğimiz bu özellikler hem eğitimcilere hem de ailelere çocukların yetenek gelişimlerini planlayabilmek için önemli ipuçları verecektir. Ancak unutulmamalıdır ki bütün bu özellikler özel yetenek alanına (müzik yeteneği ya da bir spor alanında özel yetenek), özel yeteneğin ortaya çıktığı ortama ve döneme göre değişkenlik gösterebilir. Özel yetenekli birey-

lerde erken çocukluk döneminde beklenen karakteristik özellikler, bireyin bireysel yetenek gelişim eğrisine göre değişim gösterebilir. Örneğin erken dil gelişimi ve kendiliğinden okumayı öğrenme önemli bir karakteristik özellik olsa da bazı çocuklarda potansiyel okul hayatıyla tanıştıklarında aktive olabilir. Sak (2011) farklı kaynaklarda sıralanan özelliklerden birkaç tanesinin dikkat çekici olduğunu belirtmiştir. Ona göre erken çocukluk döneminde bir çocuk erkenden okumayı ve ardından yazmayı öğrenmiş, 3-4 yaşlarında zihninden aritmetik işlemler yapmaya başlamış, 10 yaşından daha önce bir alanda yetişkin performansı gösteriyorsa bu özellikler çocuğun özel yetenekli olabileceğinin önemli işaretleridir.

Erken çocukluk dönemi için sıralanan karakteristik özelliklerin tamamının olmasa bile büyük bölümünün bir çocukta gözlenmesi onun özel yetenekli olabileceğini düşündürebilir. Bununla birlikte bu özelliklerin yaşıtlarına oranla çocukta ne düzeyde görüldüğü konusu da önemlidir. Bir çocukta birkaç aylık erken gelişim görülmesi, onun özel yetenekli olduğunu düşünmek için yeterli olmayacaktır. Beklenen erken ve ileri gelişim özellikleri takvim yaşıtlarından önemli derecede farklı olmalıdır. Ayrıca özel yetenekli çocuklar içerisinde de düzey farklılıkları vardır. Örneğin bir zekâ ölçeğinde 130 ve üzerinde zekâ puanı alan çocuklar özel yetenekli olarak tanılanabilir. Ancak 130 zekâ puanı ve 150 zekâ puanı alan iki özel yetenekli çocuğun birbirinden farklı özellikleri olabilir. Hatta deha çocuk denilen ve çocuk yaşta yetişkin performansı gösteren çocuklar, bu grup içerisinde daha da farklılaşmaktadır. Benzer şekilde iki kere özel şeklinde nitelendirilen çocukların da farklı özellikleri görülebilir. Örneğin bilişsel gelişimi ileride ve uyumlu özel yetenekli bir çocuğun akademik başarısı yüksek olabilir; ancak bilişsel gelişimi ileride olmasına rağmen okuma veya yazma güçlüğü yaşayan özel yetenekli bir çocuğun akademik başarısı da düşebilir (Ruban, 2005).

Erken Çocukluk Döneminde Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Doğru tanılama özel yetenekli çocukların eğitim planlamalarını düzenlemede ilk ve en önemli adımdır (Pfeiffer ve Petscher, 2008). Özel yetenekli çocukların tanılanmasında temel amaç ise çocukları etiketleyerek kalıplaşmış zihin yapıları içerisine sokmak değil gelişen zihin yapısına sahip olabilmeleri için onları cesaretlendirmektir (Dweck, 2006). Böylece erken çocukluktan itibaren çocukların yetenek düzeylerine uygun eğitim ortamları ile karşılaşmaları sağlanabilir, gelecekteki akademik başarıları artırılabilir ve yaşayabilecekleri sosyal, duygusal ve davranışsal problemler azaltılabilir.

Erken çocukluk döneminde tanılama, özel yetenek alanında en fazla tartışılan konulardan biri olmuştur. Erken çocuklukta ve bebeklikte güvenilir tanılamanın ya-

pılıp yapılamayacağı bu tartışmaların ortaya çıkış noktası olarak değerlendirilebilir (Gottfried, Gottfried ve Guerin, 2009). Tanılamanın önemini Hertzog (2008) şu şekilde değerlendirmektedir: *"Erken çocukluk dönemi özel yetenek eğitiminin odak sorusu 'Özel yetenekli çocuk kimdir?' sorusundan öte 'Özel yeteneği nasıl tanılayabiliriz ve geliştirebiliriz?' sorusu olmalıdır."*

Tanılamada karşılaşılan önemli sorulardan biri "tanılama kaç yaşında gerçekleştirilmelidir?" sorusudur. Özel yeteneğin tanılanması üzerine çalışan bilim insanlarının bu soruya farklı yaklaşımlar ile cevap verdikleri görülmektedir. Pfeiffer (2015) bilişsel yeteneğin üç yaşından itibaren güvenilir bir şekilde zekâ testleri ile ölçülebileceğini belirtirken; diğer bir grup araştırmacı altı yaşından önce zekâ testlerinin kullanımının güvenilir olmadığını belirtmektedir (Goodwin ve Goodwin, 1982; Roedell vd., 1980; Tannenbaum, 1991). Bu görüşün benimsenmesindeki en temel nokta ise daha büyük yaşlardaki çocuklara göre erken yaşlarda IQ puanın tutarlı sonuçlar vermemesidir (Wellisch, 2021). Ancak zekâ puanlarının tutarlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda özel yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar ayrı değerlendirilmemiştir (Hutchens vd., 1991). Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların IQ puanları belki de normal akranlarına göre tutarlı sonuçlar veriyor olabilir (Wellisch, 2021). Castello (2005) ise çok daha ileriki yaşlara, 12-13 yaşına kadar bilişsel yeteneğin nörolojik olgunlaşmasına bağlı olarak güvenilir tanılamanın gerçekleştirilmesinin güç olduğunu belirtmektedir. Tanılamanın ne zaman yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerden bir diğeri ise erken yaşlardan itibaren düzenli olarak tanılamanın gerçekleştirilmesidir (Gottfried vd., 1994; Subotnik, 2009). Bu yaklaşım ile zekâ puanın erken çocukluk döneminde tutarlı sonuçlar vermemesi yönündeki görüş için de bir çözüm oluşturulabilir. Ancak düzenli aralıklar ile tanılamanın gerçekleştirilmesi ekonomik anlamda sürdürülebilir değildir. Her ne kadar tanılamanın kaç yaşında yapılacağına ilişkin kabul bulmuş tek bir yaklaşım olmasa da erken tanılama özel yetenekli çocukların davranışlarını anlamak ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilecekleri eğitim fırsatları sunabilmek adına oldukça önemlidir.

Bir değerlendirme süreci olan tanılamada sadece zekâ testleri kullanılabileceği gibi zekâ, yaratıcılık, yetenek, başarı testleri, öğretmen ve aile dereceleme ölçekleri bir arada kullanılabilir. Özellikle erken çocukluk döneminde zekâ testlerinin yanı sıra aile ve öğretmen dereceleme ölçeklerinin bir arada kullanılması gerçekleştirilen tanılamanın daha güvenilir olmasını sağlayabilir. Sistematik ve kapsamlı tanılama süreci üç temel bileşeni içermelidir: Aile değerlendirme ölçekleri, okulöncesi sınıfında öğretmen gözlemi ve zekâ testlerinin kullanıldığı formal değerlendirme (Lim, 2009).

Araştırmalar erken çocukluk döneminde zekâ testlerinin güvenirliğinin çok yüksek olmadığını göstermektedir (Bal-Sezerel, 2018). Bunun nedenlerinden biri erken

yaşlarda psikometrik test uygulamanın, çocuğun karakteristik özellikleri, değerlendirici tutumu ve çevresel değişkenlerden dolayı diğer yaş gruplarına göre daha zor olmasıdır (Ford ve Dahinten, 2005). Diğer nedeni ise erken yaşlardaki bilişsel gelişime bağlı olarak farklı dönemlerde uygulanan zekâ testlerinin tutarlı sonuçlar vermemesidir (Bal-Sezerel, 2018). Zekâ testlerinin erken yaşlarda uygulanmasına ilişkin bu tür problemler nedeniyle tanılama sürecinde aile ve öğretmenlerin kullanabilecekleri dereceleme ölçeklerine de yer verilmelidir. Erken çocukluk döneminde en sık kullanılan (Cao, Jung ve Lee, 2017) dereceleme ölçekleri Tablo 2'de yer almaktadır. Bu değerlendirme ölçekleri aile ve öğretmenler tarafından kullanılabilmektedir.

Tablo 2

Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Dereceleme Ölçekleri

Ölçek	Alt Ölçekler	Yaş Grubu	Uygulayıcı
GRS-P (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003)	Zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcılık, sanatsal yetenek, liderlik, motivasyon	4:00- 6:11	Öğretmen
GRS-S (Pfeiffer ve Jarosewich, 2007)	Zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcılık, sanatsal yetenek, liderlik, motivasyon	6:00- 13:11	Öğretmen
GATES-2 (Gilliam ve Jerman, 2015)	Zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, sanatsal yetenek	5-18	Öğretmen, aile ve bakıcı
GES-2 (McCarney ve Anderson, 1998)	Zihinsel Yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, performans ve görsel sanat, motivasyon (opsiyonel)	5-18	Öğretmen
SRBCSS (Renzulli vd., 2002)	Öğrenme, yaratıcılık, motivasyon, liderlik, sanat, müzik, drama, iletişim, planlama,	Okulöncesi-12. sınıf	Öğretmen
HOPE (Gentry, Pereira, Peters, McIntosh ve Fugate, 2015)	Özel yeteneğin akademik ve sosyal boyutu	Okulöncesi-12. sınıf	Öğretmen

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların fark edilmesi ve tanılanması aşamasında aileler önemli role sahiplerdir. Çocukların vakitlerinin büyük bir bölümünü aileleri ile geçirmelerinin, ailelerin çocuklarının bilişsel gelişim sürecindeki farklılıkları gözlemleyebilmelerinin bunda etkili olduğu söylenebilir (Ruf, 2009). Aileler erken okumaya başlayan, zengin kelime haznesine sahip, güçlü hafızası olan, mantıksal muhakeme ve yaratıcı problem çözme becerilerine sahip, dikkat süresi uzun, odaklanabilen ve meraklı çocuklarını doğru tanılayabilmektedir. İyi yapılandı-

rılmış bir aile değerlendirme ölçeği ya da kontrol listesi ile aileler özel yetenek hakkında bilgi sahibi olmasalar bile özel yetenekli çocuklarının karakteristik özelliklerini anlayarak değerlendirebilirler (Schader, 2009). Erken çocukluk döneminde tanılama sürecinde ailelerin yer almasının güvenilir ve etkili olduğuna; ailelerin özel yetenekli çocuklarını doğru tanılayabildiklerine yönelik araştırmalar da bu düşünceyi desteklemektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014; Louis ve Lewis, 1992; Parkinson, 1990; Silverman, 1998). Ancak kimi zaman ailelerin çocuklarının özel yetenekli olduğunu fark edemedikleri durumlar da söz konusu olabilir. Özellikle iyi eğitim almış ve standartları yüksek olan aileler çocuklarının özel yetenekli çocuklara özgü davranışlarını ve bilişsel kapasitelerini normalleştirebilir ve göz ardı edebilirler (Roedell vd., 1980).

Ailelerin yanı sıra okul öncesi dönemde öğretmenler de tanılama sürecine önemli katkı sunabilirler. Borland ve Wright (1994) öğretmen gözleminin tanılamada kullanışlı ve hassas bir tanılama aracı olabileceğini belirtmiştir. Erken çocukluk döneminde çocuklar hakkında önemli bilgi kaynakları olan aileler ve öğretmenlerin tanılama sürecine dâhil edilmesi daha başarılı bir tanılamanın gerçekleşmesini sağlayacaktır. Dinamik bir yapıya sahip zekânın değerlendirilmesinde formal (zekâ testi, yaratıcılık testi vb.) ve informal (aile ve öğretmen gözlemleri vb.) değerlendirmelerin bir arada kullanılmasıyla daha kapsayıcı ve güvenilir tanılama gerçekleştirilebilir.

Ülkelerin özel yetenekli çocukları tanılama prosedürü ve yasal düzenlemeleri farklılaşabilmektedir. Hatta bir ülkenin farklı eyaletlerinde farklı uygulamalar ile de karşılaşılabilir (Plucker, Wells ve Meyer, 2022). Örneğin, Avustralya'nın New South Wales bölgesinde 4 yaş ve üzerindeki çocuklarda özel yeteneğin tanılanmasında anektod kayıtları, görüşmeler, bilişsel yeteneği değerlendiren standartlaştırılmış testler ve davranış gözlem formları bir arada kullanılırken Güney Avustralya'da IQ testinden 145 puan almış olmak gereklidir (Wellisch, 2021). Dolayısıyla bir bölgede özel yetenekli olarak tanılanan bir çocuk diğer bir bölgede özel yetenekli kabul edilmeyebilir (Silverman, 2018). Farklı uygulamalara rağmen geleneksel zekâ testleri birçok okul sisteminde tipik tanılama prosedürlerinin temel bir bileşeni olmaya devam etmektedir (Cao, Jung ve Lee, 2017). Zekâ testleriyle birlikte ikinci sırada en sık kullanılan ölçme aracı ise öğretmen aday gösterme ölçekleridir (Pfeiffer, 2002). Örneğin Amerika'nın güneydoğu bölgesinde tüm okul öncesi öğrencileri öğretmenleri tarafından GRS-P dereceleme ölçeği ile değerlendirilirler. Öğretmenler ayrıca her bir öğrencinin yeteneğini gösteren sınıf içinde oluşturmuş oldukları ürünleri 1-4 arasında puanlanan bir rubrik ile değerlendirirler. Bu bölgede, GRS-P ölçeğinde T puan ≥ 60 ve rubric değerlendirme puanı 3 ya da 4 olan her bir okul öncesi öğrencisi geniş kapsamlı özel yetenek tanılama sürecine dâhil edilirler (Pfeiffer ve Blei, 2008). Dünya genelinde çeşitli uygulamaların olmasıyla birlikte özel yetenek alan uzmanları, erken çocukluk

döneminde tanılama için çoklu ölçüt yaklaşımını şiddetle savunmaktadır (McBee, Peters ve Waterman, 2014; Pfeiffer, 2015; Pfeiffer ve Petscher, 2008; Renzulli ve Reis, 2012). Farklı ölçme araçlarının ya da farklı tanılama yöntemlerinin bir arada kullanılmasını ifade eden çoklu ölçüt yaklaşımı, ölçüm hatalarının azaltılması, farklı demografik özelliklere sahip çocukların tanılanabilmesi ve öğrencilere performanslarını gösterebilmeleri için birden fazla fırsatın verilmesi gibi avantajlara sahiptir (Acar, Şen ve Çayırdağ, 2016; Baker, 2003; Silverman ve Gilman, 2020).

Erken Çocukluk Döneminde Özel Yeteneğin Tanılanmasında Yaşanan Güçlükler

Erken çocukluk döneminde özel yeteneğin doğru ve güvenilir tanılanması oldukça önemlidir. Güvenilir bir tanılamanın gerçekleştirilmesi ise zor bir süreçtir. Tanılamada yaşanan güçlüğün farklı nedenlerinden bahsedilebilir. Bu nedenler aşağıda yer almaktadır:

- Özel yetenek için yapılan tanımların farklılaşması ve evrensel bir tanımın olmamasıyla birlikte IQ testleri ile birlikte kullanılabilecek teknik olarak güvenilir ve geçerli gözlem araçlarının eksikliği; özel yeteneğin erken çocukluk döneminde tanılanmasında yaşanan güçlüklerin önemli bir nedenidir (Pfeiffer ve Petscher, 2008).
- Çocuklar spor, matematik ya da resim gibi farklı alanlarda özel yeteneğe sahip olabilirler. Özel yetenekli bir çocuk bir çiçeği en ince ayrıntısına kadar yetişkin düzeyinde çizebilirken diğer özel yetenekli çocuk yaşıtlarından çok daha üst düzeyde sayı duyusuna ve işlemsel hıza sahip olabilir. Bu tür farklı alanlardaki özel yeteneğin tanılanabilmesi için alana özgü tanılama araçlarının kullanılması önemlidir. Farklı yetenek alanlarını tanılamaya yönelik uygun ölçme araçlarının yetersizliği tanılamayı güçleştirecektir (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez ve Prieto, 2016).
- Uzmanlar ya da eğitmenler bazı alanlarda diğer alanlardaki özel yeteneği tanılamaya göre daha iyi tanılama yeteneğine ya da bilgisine sahip olabilirler (Robinson, 1987). Örneğin sözel yeteneğe sahip olan çocuklar üst düzey matematik ya da yaratıcılık yeteneğine sahip olan çocuklara göre daha fazla fark edilirler (Porter, 2005).
- Erken çocukluk dönemi eğitim süreci ve çocuk gelişiminde sahip olunan ayrıntılı bilgi farkında olunmadan çocuklardan beklentimizi en üst düzeye çıkarabilir. Bunun sonucu olarak çocukların özel yeteneklerini sergileyebilecekleri zorlayıcı ortamlar onlara sunulamayabilir ve çocukların yetenekleri fark edilmeyebilir (Shaklee, 1992).

- Bazı çocuklar henüz karşılaşmadıkları ya da deneyimlemedikleri bir alanda özel yeteneğe sahip olabilirler (Fatouros, 1986). Bu çocuklar özel yeteneğe sahip oldukları alanla karşılaşmamaları nedeniyle özel yeteneklerini ortaya çıkaramayabilirler. Bu da fark edilmeleri ve tanılanmaları için bir sınırlılık oluşturacaktır.
- Bazı çocukların özel yetenekleri henüz olgunlaşmamış sosyal ya da duygusal davranışları (Kitano, 1990) ya da öğrenme sürecinde öz denetim yetersizlikleri nedeniyle gizlenebilir. Örneğin yeteneğini gösterebileceği kadar yeterli sürede konstrasyonunu sağlayamayabilir.
- Çocukların davranışları ortama bağlı olarak sıklıkla ve önemli derecede değişkenlik gösterir (Fatouros, 1986). Davranışlardaki bu değişkenlik ve özel yeteneğin tutarlı olmayan bir şekilde sergilenmesi tanılamanın gerçekleştirilmesini güçleştirir.
- Sözel yeteneğe sahip olan bir çocuk aynı zamanda sanatın herhangi bir dalında da yeteneğe sahip olabilir. Aileler ya da öğretmenler çocukların birden fazla alanda özel yeteneğe sahip olabileceklerini tahmin edemeyebilirler.
- Bilişsel gelişim hızı her çocukta farklılaşabilir. Örneğin beş yaşındaki bir çocuk aynı yaştaki diğer çocuktan çok daha zeki iken diğeri birkaç yıl sonra bu farkı kapatmış olabilir. Eğer tanılama süreci bir çocuğun bilişsel olarak en iyi olduğu döneme denk gelmemiş ise bu çocuğun gerçek potansiyeli ölçülemez (Güçyeter ve Sak, 2018).
- Bilişsel gelişim dinamik bir yapıya sahiptir. 3-4 yaşında iken erken bilişsel gelişime sahip olan bir çocuk aynı potansiyeli 8-10 yaşlarında gösteremeyebilir (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez ve Prieto, 2016).

Her ne kadar yukarıda bahsedilen güçlükler var olsa da öğretmenler ve aileler bu gruba ait temel bilişsel, davranışsal, duyuşsal özellikler ve gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibi oldukları sürece çocukların fark edilmesi kolaylaşacak ve tanılama daha güvenilir şekilde gerçekleştirilebilecektir.

Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Tanılama Süreci

Ülkemizde erken çocukluk döneminde özel yeteneğin tanılanması son yıllarda dikkat çeken ve önem kazanmaya başlayan bir konudur. Erken çocukluk döneminde birçok ölçme aracının bir arada kullanıldığı çoklu değerlendirme yaklaşımı ön plana çıkmasına rağmen Türkiye'de zekâ testlerine dayalı tanılama yaklaşımı yaygın olarak devam etmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönemde tanılama ailelerin ya da okul öncesi öğretmenlerinin başvurması ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM)

standart zekâ testleri ile yapılmaktadır (MEB, 2013). MEB'in yayımlamış olduğu 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukları tanılama aşamasında gelişim testlerinin kullanımı da önerilmektedir.

Türkiye'de tanılama konusunda yapılan bilimsel çalışmaların genel olarak zekâ testleri, yetenek testleri, gelişim testleri ve aday gösterme formlarının uyarlanması odaklı oldukları söylenebilir (Gülgöz ve Kağıtçıbaşı, 2004; Sak vd., 2015). Ülkemizde erken çocukluk döneminde tanılama için kullanılabilen ve yabancı bir dilden uyarlanan zekâ testleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Uyarlama Çalışması Yapılan Zekâ Testleri

Zekâ Testi	**Yaş Aralığı**
Bilişsel Değerlendirme Sistemi	5 yaş (Ergin, 2003) 8 yaş (Gürpınar, 2006)
Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi-Artı Sürümü	5.5—6.5 yaş (Kurt, 2008) 6.5- 8 yaş (Çetinkaya, 2007) 8-9 yaş (Tunalı, 2007)
Raven Renkli Progresif Matrisler Testi	4-6 yaş (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017)
Kaufman Kısa Zekâ Testi (KBIT-2)	4-45 yaş (MEB, 2014)
Stanford-Binet Zeka Testi (1972 revizyonu)	5-8 yaş (Uğurel-Şemin, 1987)
Temel Kabiliyetler Testi	5-7 yaş (MEB,1994)
TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testi	6-11yaş (Korkmaz vd., 2018)
Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Ölçeği (WNV)	4-21 yaş (MEB, 2014)
Weschler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV	6-16 yaş (Öktem vd., 2012)
Woodcock-Johnson III (WJ-III)	2-23 yaş (MEB, 2014)

Tablo 3'te yer alan zekâ testlerinden Temel Kabiliyetler Testi grup zekâ testi iken Raven İlerleyen Matrisler Testi -Artı Sürümü ve Raven Renkli Prograsif Matrisler Testi hem bireysel hem de grup zekâ testidir. Diğer testler ise bireysel uygulanan zekâ testleridir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi Testinin uyarlama çalışmaları ise erken çocukluk dönemi için sadece 5 ve 8 yaş gruplarında yapılmış ve yaş grupları açısından kullanımı sınırlı kalmıştır. Ülkemizde Stanford-Binet Zekâ Testinin en eski versiyonlarından olan 1972 yılı revizyonu Rehberlik Araştırma Merkezlerinde aktif olarak kullanılmaktadır. 2003 yılında son versiyonu (SB-V) çıkan Stanford-Binet Zekâ Tes-

tinin yaklaşık 60 yıl önceki sürümünün hala kullanılıyor olması yapılan tanılamaların güvenirliğini önemli oranda düşürülebilir. Bunun yanı sıra Kemer ve Çakan (2020) RAM'larda kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini inceledikleri çalışmalarında Stranford-Binet Zekâ Testinin Türkiye'de kullanılan versiyonun eğitimde ve psikolojide ölçme standartları açısından uygun olmadığı yönünde bulgulara yer verilmiştir.

Alana özgü yeteneklerin ölçülmesinde kullanılabilen DISCOVER-Uzamsal Analitik Yetenek Testi (Özyaprak, 2006) 2 ve 3. sınıflarda; Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (Erdoğan ve Baran, 2006) 60-72 ay çocuklarda uyarlama çalışması yapılan yetenek testleridir.

Zekâ testi ve alana özgü yetenek testi uyarlamalarının yanı sıra aday gösterme aşamasında öğretmenler tarafından kullanılabilen Özel Yetenek Dereceleme Ölçeği Okul Öncesi Formu (Alma, 2015; Karadağ, Karabey ve Pfeiffer, 2016) 4-6 yaş grubu için uyarlanmıştır. Ülkemizde okul öncesi dönemde özel yeteneği tanılamada gelişim envanterleri de kullanılmaktadır. Türkiye uyarlaması yapılan gelişim testleri ise Bayley Gelişim Envanteri (1-30 aylık bebekler için) (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013) ve Peabody Resim Kelime Testi-III (R), 3-5 yaş (Özekes, 2013, 2016).

Uyarlama çalışmaların yaygın olmasıyla birlikte özgün tanılama araçlarının geliştirilmesi çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Son yıllarda Türkiye'de yapılan en önemli çalışmalardan biri ilk yerli zekâ testi Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS)' in geliştirilmesi ve norm çalışmasıdır. ASİS 4-12 yaş aralığında çocukların tanılanmasında kullanılan bir zekâ testidir. Test 2017 yılından itibaren MEB tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bir diğer çalışma ise Bildiren ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen Bildiren Sözel Olmayan Yetenek Testi'dir (BNV). Test sözel olmayan zekâ testi formatına sahiptir ve 4-13 yaş aralığında çocukların tanılama sürecinde kullanılabilir. Son yıllarda aday gösterme sürecinde kullanılabilecek ölçme aracı geliştirme çalışmaları da yapılmaktadır (Bildiren ve Bıkmaz Bilgen, 2019; Karabulut ve Ömeroğlu, 2021; Şahin, 2013). Önemli çalışmalardan biri de Anadolu Üniversitesi bilimsel araştırma projesi desteği ile geliştirilen Anadolu Üniversitesi Müzik Algısı Testi (AMAT)'tır. Test 7 yaşından itibaren herkesin kendi müzik algısı hakkında bilgi sahibi olmasını amaçlamaktadır (AMAT, 2021). Aday gösterme sürecinde kullanılabilir yapıda olan testin çevrimiçi olması teste ulaşımı kolaylaştırmaktadır.

Türkiye'de resmî tanılama işlemleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı rehberlik araştırma merkezleri ve bilim sanat merkezleri arasındaki işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Tanılama sürecinde aktif rol üstlenen bilim sanat merkezlerinde tanılama örgün eğitime devam eden 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri için gerçekleştirilmektedir. Genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanında

özel yetenekli öğrenciler tanılama süreci aşamaları takip edilerek değerlendirilmektedir. Bu süreç sınıf öğretmenlerine eğitim verilmesi; 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formalarının doldurulması, grup tarama uygulaması, grup tarama uygulamasında başarılı olan öğrencilerin yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirilmeye alınması olmak üzere beş adımı izleyen bir süreçtir (BİLSEM Tanılama Klavuzu, 2019). Farklı yetenek alanlarında özel yeteneğin tanılanması, informal (aday gösterme formları) ve formal değerlendirme (zekâ testleri) yaklaşımlarının bir arada kullanılması BİLSEM tanılama sürecinin avantajları arasında yer almaktadır. Bu avantajların yanı sıra BİLSEM tanılama sürecinin birtakım sınırlılıklar içerdiği söylenebilir. Bunlardan ilki aday gösterme aşamasında sadece sınıf öğretmenin değerlendirmesine yer verilmesidir. Kimi zaman öğretmenler kalabalık sınıf ortamında özel yetenekli potansiyeline sahip öğrencileri fark edemeyebilir ve aday göstermezler. Bu durumda tanılamada önemli veri kaynakları olan ailenin de aday gösterme aşamasına dâhil edilmesi daha etkili bir sürecin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bir diğer sınırlılık ise yetenek alanlarının genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik ile sınırlandırılmasıdır. Bu sınırlılık ölçme araçlarının yetersizliği, yetişmiş personel sayısının sınırlı olması ve ekonomik gerekçelerden ileri geliyor olabilir. Son olarak, BİLSEM yönergesinde okul öncesi dönemde çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin maddeler yer almasına rağmen okul öncesi grup için bir tanılamanın gerçekleştirilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemi her çocuk için kritik olmakla birlikte özel yetenekli çocuklar için iki kere hassas bir dönemdir. Erken çocukluk dönemindeki potansiyel, doğru işlendiğinde performansa dönüşebilmektedir. Bunun için erken çocukluk dönemindeki potansiyelleri keşfetmek ve yetenek gelişimine erken başlamak son derece önemlidir. Gerçekleştirilen çalışmada yer verilen tanılama süreçlerine ilişkin güncel çalışmalara ait bilgiler Türkiye'de bu alanda var olan girişimleri göstermekle birlikte eksikleri de öne çıkarmıştır.

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek ve önce kendilerini gerçekleştirmelerine sonra da topluma katkı sağlamalarına olanak sağlamak için alan uzmanlarına, ailelere, öğretmenlere ve devlet yetkililerine bazı roller düşmektedir. Alanda yapılacak tüm uygulamaların ilk aşaması yetişmiş öğretim elemanlarının sayısının artmasıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda üniversitelerde özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin özellikle lisansüstü bölümlerin artması, akademisyenlerin yetişmesi için yararlı olabilir. Bu bilim insanları çalışmalarını arttırdığında özel yetenekli çocuklar ve onlara destek olabilecek kişiler de doğrudan olumlu etkilenecektir. Türkiye'deki akademisyenlerin çalışmaları özellikle

Türkçe özgün yayınlar boyutunda arttırılırsa alandaki öğretmen ve aileler bu yayınlardan rahatlıkla faydalanabilir. Ayrıca yine akademisyenlerin sahada çalışmalar yapmaları hem akademi ve uygulama boyutlarının kopuk olmamasına hem de uygulamaya dönük çalışmaların artmasına yol açacaktır.

Özel yetenekli çocukların tanılama sürecinde önemli rol üstlenen diğer bireyler ise aileler ve öğretmenlerdir. Öğretmenler ve aileler erken çocukluk dönemine ait temel bilişsel, davranışsal, duyuşsal özellikler ve gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibi oldukları sürece çocukların fark edilmesi kolaylaşacak ve tanılama daha güvenilir şekilde ilerleyebilecektir. Bu doğrultuda ailelerin farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini arttırmak amacıyla çeşitli aile eğitim programları geliştirilebilir.

Son olarak, Türkiye'de erken çocukluk dönemi özel yetenek tanılama sürecinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî olarak sistematik ve kapsamlı bir çerçeve dâhilinde gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu sistematik tanılama sürecinde aile, öğretmen ve uzman iş birliğine yer verilmelidir. Bilimsel olarak geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçları ya da farklı tanılama yöntemlerinin birlikte kullanımını içeren çoklu ölçüt yaklaşımının erken çocukluk döneminde özel yeteneğin tanılanmasında tercih edilmesi önerilebilir. Tanılanan öğrenciler için de eğitim süreçlerinin planlanması ve buna yönelik projeler geliştirilerek erken eğitim fırsatları ile karşılaşmaları sağlanabilir.

Kaynakça

Acar, S., Şen, S., and Çayırdağ, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly, 60*, 81-101.

Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okulöncesi/ anaokul formu (GRS-P)'nun Türkçeye uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., and Prieto, D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, *32*(3), 621–627.

Anonymous. (2007). Alex's gifts. *Gifted Child Today, 30*(3), 40-41.

Baker, E. L. (2003). Multiple measures: Toward tiered systems. *Educational Measurement: Issues and Practice, 22*, 13-17.

Bal-Sezerel, B. (2018). Özel yeteneklilerin erken tanılanması. U. Sak (Edt.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması* içinde (s.147-166). Vize Akademik.

Bildiren, A., Bıkmaz Bilgen, Ö., and Korkmaz, M. (2021). National non-verbal cognitive ability test (BNV) development study. *SAGE Open*, *11*(3), 1-16.

Bildiren, A., Kargın, T., ve Korkmaz, M. (2017). Renkli progresif matrisleri testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, *7*(1), 19-38.

Bildiren, A., ve Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(2), 269-285. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.475278

Binet, A., and Simon, T. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. (L'Année Psych., 1905, pp. 191-244). In A. Binet, T. Simon & E. S. Kite (Trans.), *The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale)* (p 37–90). Williams & Wilkins Co.

Borland, J. H., and Wrıght, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, *38*(4), 164-171.

Cao, T. H., Jung, J. Y., and Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, *28*(3), 163-203.

Castello, A. (2005). Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos. In M. Sánchez-Cano & J. B. Picas (Coords.), *La evaluación psico-pedagógica* (p 382-415). Graó.

Çetinkaya, Ç. (2007). *Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi'nin 6,5-8 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenirlik ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin motivasyon stillerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dağlıoğlu, H. E., ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 431-453.

Davıs, G. A., Rimm, S. B., and Siegle (2014). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The psychology of success*. Random House

Ergin, T. (2003). *Bilişsel değerlendirme testi (Cognitive Assessment System - CAS) beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fatouros, C. (1986). Early identification of gifted children is crucial . . . but how should we go about it?. *Gifted Education International, 4*(1), 24–8.

Ford, L., and Dahinten, V. S. (2005). Use of intelligence tests in the assessment of preschoolers. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., p 487– 503). The Guilford Press.

Gagne, F. (2013). The DMGT: changes within, beneath, and beyond. *Talent Development& Excellence, 5*(1), 5-19.

Galton, F. (1883). *Inquiry into human faculty and its development*. MacMillan.

Gentry, M. L., Pereıra, N., Peters, S. J., Mcıntosh, J. S., ve Fugate, C. M. (2015). *HOPE Teacher Rating Scale (manual): Involving teachers in equitable identification of gifted and talented students in K-12*. Prufrock.

Gilliam, J. E., and Jerman, O. (2015). *Gifted and Talented Evaluation Scales: A norm-referenced procedure for identifying gifted and talented students* (2nd ed.) [Assessment Instrument]. Pro-Ed.

Goodwin, W. I., and Goodwin, L. D. (1982). Young children and measurement: Standardized and nonstandardized instruments in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (p 441-463). The Free Press.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., and Guerin, D. W. (2009). Issues in early prediction and identification of intellectual giftedness. In F. D. Horowitz, R. Subotnik, & D. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span.* APA Books

Güçyeter, Ş., ve Sak., U. (2018). Üstün yeteneklilerin tanılanmasında var olan güncel sorunlar ve çözümleri. U. Sak (Edt.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması* içinde (s 185-203). Vize Akademik

Gülgöz, S., and Kağıtçıbaşı, C. (2004). Intelligence and intelligence testing in Turkey. In R. J.Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence* (p 248–269). Cambridge University Press

Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) 8 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Prufrock Press Inc.

Hutchens, T., Hamilton, S. E., Town P. A., Gaddis, L. R., and Presley, R. J. (1991, April). *The stability of ıq in preschool years: a review* [Oral presentation]. Meeting of the American Association for Counseling and Development, Reno, Nevada.

Karabulut, R., and Ömeroğlu, E. (2021). A validity and reliability study of a nomination scale for identifying gifted children in early childhood: A validity and reliability study of a nomination scale. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), 1756-1777.

Karadağ, F., Karabey, B., and Pfeıffer, S. (2016). Identifying gifted preschoolers in Türkiye: The reliability and validity of the turkish-translated version of the grs-preschool/kindergarten form. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(10), 8-16.

Kemer, B., ve Çakan, M. (2020). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde sıklıkla kullanılan psikolojik ölçeklerin geçerliğinin ölçme standartlarına göre incelenmesi. *JRES, 7*(1), 323-248.

Kitano, M. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young children: implications for the gifted. *Roeper Review, 13*(1), 5-10.

Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., ve Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*, 76-83.

Kurt, E. (2008). *Raven SPM Plus testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lim, T. K. (2009). Early identification. In B. Kerr (Ed) *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (p 273-275). Sage.

Louis, B., and Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly, 36,* 27-31.

Maker, C. J., and Nielson, A. B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. Proed.

McBee, M. T., Peters, S. J., and Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*, 258-278.

Mccarney, S. B., and Anderson, P. D. (1998). *Gifted Evaluation Scale: Technical manual* (2nd ed.). Hawthorne Educational Services.

MEB (1994). *Temel kabiliyetler testi yas 5 – 7. Türkiye standardizasyonu ve norm calismasi*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara

MEB (2013). *2007-2013 Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı.* https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf

MEB (2014). *Özel eğitimin güçlendirilmesi kapsamında standardizasyonu yapılan psikolojik ölçme araçları.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2014.../15020526_yenigelitirilenlmearalar.pptx

Öktem, F., Gençöz, T., Erden, G., ve Sezgin N. (2012). *Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) Türkiye norm çalışması*. Ankara. Proje no: 109K533

Özekes, M. (2013). Peabody resim kelime testi 3:01- 3:12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *14*(1), 90-107.

Özekes, M. (2016). Peabody resim kelime testi III (R) 4 yaş ve 5 yaş çocuklar için İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 272-295.

Özyaprak, M. (2006). *Zihinsel güçleri ve yeterlilikleri gözlem yoluyla keşfetme testinin uzamsal-analitik boyutunun A- 2 ve A-3 formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Parkinson, M. L. (1990). Finding and serving gifted preschoolers. *Understanding Our Gifted, 2*(5), 10-13.

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology, 1*, 31–50.

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley.

Pfeiffer, S. I., and Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (p 177-198). Springer.

Pfeiffer, S. I., andJarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. The Psychological Corporation.

Pfeiffer, S. I., and Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, *51*, 39-50.

Pfeiffer, S. I., and Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales-Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, *52*(1), 19-29.

Plucker, J. A., Wells, A., and Meyer, M. S. (2022). Identification policy: Addressing equity and excellence for advanced learners. *Gifted Child Today*, *45*(4), 201-211.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for parents and teachers*, (2nd Edition). Allen & Unwin.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. and Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: Revised edition*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., and Reis, S. M. (2012). Defensible and doable: A practical, multi-criteria gifted program identification system. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (p 25-56). Creative Learning Press.

Robinson, N. M. (1987). The early development of precocity. *Gifted Child Quarterly, 31*(4), 161-4.

Roedell, W. C., Jackson, N. E., and Robınson, H. B. (1980). *Gifted young children.* Teachers College Press.

Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, *44*(2), 115-124.

Ruf, D. L. (2009). *Five levels of gifted: School issues and educational options*. Great Potential Press.

Sak, U. (2011). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılamaları, eğitimleri. Vize Akademi.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *5*(2), 110-132.

Sankar-Deleeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, *21*(3), 174-179.

Schader, R. (2009). Parent nomination. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (p 673-675). Sage.

Shaklee, B. D. (1992). Identification of young gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 15*(2), 134-44.

Silverman, L. K. (1998). *Using test results to support clinical judgment*. Gifted Development Center.

Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Educational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 183–207). Springer Science.

Silverman, L. K., and Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, *57*(10), 1569-1581.

Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. In Horowitz, F. D., Subotnik, R. F., Matthews, D. J. (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (p 155-170). American Psychological Association.

Şahin, F. (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: Factor structure, reliability and validity analysis. *Journal of Educational Sciences*, *38*, 119-132.

Tannenbaum, A. (1991). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journel for the Education of the Gifted, 15*, 104-133.

Taylor C. W. (1968). Cultivating new talents: A way to reach the educationally deprived. *Journal of Creative Behavior, 2,* 83–90.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton Mifflin.

Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. Avcı, A., ve Toran, M. (Edt.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s 1-19). Eğiten Kitap.

Tunalı, S. (2007). *Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin 8-9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik, ön norm çalışma-*

sı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uğurel Şermin, R. (1987). *Stanford Binet ölçeginin Istanbul çocuklarına uygulanması [Stanford Binet Intelligence Scale: adaptation to Turkish with the sample Istanbul]*. Istanbul Universitesi Fen Fakultesi Yayınları.

Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, *37* (1), 3-21.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, *süreli yayının adı* (italik, kısaltılmamalı), *cilt numarası* (italik), (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article, *name of the periodical* (italic, not abbreviated), *volume number* (italic), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., and Kaya, B. (2019). Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design. *Millî Eğitim, 48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), In *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.